



**Concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar. Transiciones entre los paradigmas tradicionales y socio críticos de la gestión educativa.**

**2017**

**Álvaro del Carmen Rodríguez Akle**  
**Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA**  
**Doctorado en Ciencias de la Educación**





**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN LA GESTIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. TRANSICIONES ENTRE LOS PARADIGMAS TRADICIONALES Y SOCIO CRÍTICOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA**

**ALVARO DEL CARMEN RODRÍGUEZ AKLE**

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA**

**SANTA MARTA**

**2017**



**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN LA GESTIÓN DE LA  
ORGANIZACIÓN ESCOLAR. TRANSICIONES ENTRE LOS PARADIGMAS  
TRADICIONALES Y SOCIO CRÍTICOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA**

**ALVARO DEL CARMEN RODRIGUEZ AKLE**

**TESIS DOCTORAL**

**Ph.D. JORGE OWALDO SANCHEZ**

**DIRECTOR DE TESIS**

**Grupo de investigación: Grupo de Análisis de las Organizaciones Escolares (GRACE)**

**Clasificado en categoría A por COLCIENCIAS**

**Línea de investigación: Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos**

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA**

**SANTA MARTA**

**2017**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

**JURADO 1**

---

**JURADO 2**

*... la historia es tiempo de posibilidad y no de determinación<sup>1</sup>*

Paulo Freire

---

<sup>1</sup> Paulo Freire. Política y Educación.2013

*A Ligia, mi madre, mi primera educadora*

*A Evelio, mi padre querido, in memoria*

*A mis hermanos, María, Alberto, Javier y Yamile*

*A mis hijos, Yiseth, Álvaro, Yamid, Julieth, Ligia, Carlos y Álvaro Miguel*

*A mis nietos Xavier y Samuel, su alegría y su ingenuidad, me inspiran en este camino de la vida*

*Y principalmente a mi esposa, Mirtha, quien ha sido, motor y motivación para la realización de*

*este proyecto de vida.*

## **Agradecimientos**

Reconozco que sin el apoyo de otros, este proceso y resultado expresado en la Tesis Doctoral no hubiese sido posible, por eso, agradezco a:

- La Secretaria de Educación Distrital de Santa Marta, por el apoyo y permisos para cumplir con este reto personal y social
- La Institución Educativa Distrital EL Pando de Santa Marta, a todos los cuerpos colegiados, a los docentes, administrativos y comunidad de estudiantes y padres por aceptar compartir este tiempo de aprendizaje.
- A mi familia por el apoyo y esfuerzo conjunto para sacar adelante este proyecto
- Al Doctor Jorge Oswaldo Sánchez, mi director de tesis, no hay palabras para expresarle mi agradecimiento, eso se lleva en el corazón, su sabiduría, respeto y paciencia, dejan una huella imborrable en los recuerdos de una experiencia de aprendizaje y desarrollo.
- AL Doctor Arturo Pacheco Espejel, mi asesor internacional, le agradezco inmensamente esas atenciones en México, sus orientaciones metodológicas y sus aportes que nos identificaron en principios y valores de una educación para la libertad.
- A todos mis compañeros de doctorado, en la interacción con ellos y ellas, aprendí que el dialogo igualitario y el respeto en la diferencia nos hacen cada día más seres humanos
- Al Doctor Iván Sánchez Montalvo y Doctor Alexander Ortiz Ocaña, docentes y responsables de línea de investigación pedagogía e interculturalidad, sus aportes son valiosos para entender que se puede estar unidos en la diversidad.

- A la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA, por brindar los espacios que hicieron significativa esta estancia humana y pedagógica durante un tramo de mi vida.
- A Ingrid Yohanna Coquies Pacheco y Ena Ives Pedrozo Beleño.
- A Andrés Sandalio y Azarías, mis compañeros docentes investigadores, por sus aportes y asistencia, en todos los momentos de pre-configuración, configuración y reconfiguración de la investigación y elaboración de la tesis.
- A todos los docentes que orientaron diferentes disciplinas en el proceso de formación e investigación en el doctorado.

Mis reconocimientos, muchas gracias a todos y todas.



## Lista de contenido

Introducción.....	18
Capítulo 1: Propuesta Metodológica .....	28
1.1. Problema y abordajes investigativos en el proceso de configuración de esta Tesis.....	29
1.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	58
1.3.Teleología: Crítico Social.....	62
1.4.Enfoque metodológico de investigación.....	70
1.5. Configuración metodológica.....	74
1.5.1. Momentos.....	77
1.6.Escenarios y participantes claves de información.....	87
1.7.Métodos, estrategias y técnicas en la recolección de la información.....	91
Recapitulación .....	104
Capítulo 2: Liderazgo educativo en los procesos de gestión de la organización escolar.....	106
2.1.¿Líder o liderazgo?.....	112
2.2.Tipologías diversas de enfoques y teorías de liderazgo: alcances y limitaciones.....	119
2.2.1. Teorías de los rasgos.....	122
2.2.2. Teoría de los estilos.....	125
2.2.3. Teoría situacional o de la contingencia del liderazgo.....	130
2.2.4. Perspectivas de liderazgo situacionales en la gestión de la organización escolar.....	135
Recapitulación .....	153

Capítulo 3: Las Concepciones del Liderazgo Educativo a partir de las Voces de los Actores	
Sociales de la Gestión Educativa en la Organización Escolar.....	156
3.1.Análisis de las Concepciones de liderazgo en el rector/a: una apuesta Ética-acción comunicativa reflexiva de la educación para la transformación social y emancipación humana.....	164
Recapitulación.....	179
Capítulo 4: Praxis de Liderazgo en la Gestión Educativa de la Organización Escolar: Una Mirada Reflexiva desde los Directivos Docentes y Docentes.....	183
4.1.Itinerario de las prácticas de liderazgo educativo en las voces y dialogo de los actores sociales y autores investigadores. Transiciones entre un paradigma convencional y no convencional del liderazgo en la gestión educativa escolar.....	184
4.2.Directivos y docentes: de la práctica a la praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar.....	191
4.3.Ruta de forjamiento de un liderazgo educativo comunicativo y emancipador.....	196
4.4.Historia de vida: Liderazgo formativo, democracia escolar y humanismo emancipador.....	201
4.4.1. Los comienzos.....	201
4.4.2. Ahora.....	202
4.4.3. Una nota que refleja mi presente.....	203
Recapitulación.....	207

Capítulo 5: Transiciones y perspectivas de liderazgo en la gestión educativa de las organizaciones escolares.....	209
5.1. Liderazgo directivo de los rectores frente a la gestión educativa de las organizaciones escolares de Santa Marta.....	211
5.1.1. Caracterización de las concepciones y prácticas de liderazgo educativo de los rectores de las IED. de Santa Marta.....	214
5.2. Transiciones y perspectivas en las prácticas de liderazgo educativo: una valoración cualitativa desde las voces de los rectores como actores sociales.....	219
5.2.1. Prácticas de liderazgo educativo y su incidencia negativa o positiva en la gestión de la organización escolar.....	219
5.2.2. Perspectivas de liderazgo educativo desde las voces de los rectores de Santa Marta.....	224
5.3. Liderazgo y participación en la toma de decisiones de los rectores frente a la gestión educativa en las organizaciones escolares de Santa Marta.....	229
5.4. Liderazgo educativo dialógico: una posibilidad en la reconstrucción de comunidades dialógicas de aprendizaje y desarrollo.....	235
5.4.1. Liderazgo educativo dialógico: una síntesis dialéctica que emerge en las transiciones histórico-culturales de la gestión de las organizaciones escolares.....	236
5.4.2. Escenarios de prácticas de liderazgo y gestión educativa en las organizaciones escolares: hacia una perspectiva de liderazgo educativo dialógico.....	242

5.5. Una visión crítica dialógica de la formación de los rectores en la construcción de comunidades de aprendizaje y desarrollo.....	250
5.6. Análisis de expectativas de formación en liderazgo educativo desde las voces de los rectores.....	256
5.7. Estrategias para construir liderazgo dialógico en la gestión educativa de las organizaciones escolares.....	259
Recapitulación.....	272
Capítulo 6: A manera de conclusiones. Del liderazgo tradicional al liderazgo dialógico en la gestión educativa: un camino de esperanza en las transformaciones de las escuelas en comunidades de aprendizaje.....	279
6.1. Cambio de rol: Del liderazgo centrado en el cargo al liderazgo distribuido.....	281
6.2. Del liderazgo distribuido al liderazgo educativo dialógico.....	286
6.3. Relato de observación reunión consejo directivo.....	308
6.3.1. Interpretación relato Consejo Directivo.....	309
6.3.2. Análisis interpretativo.....	310
Recapitulación.....	316
Capítulo 7: Reconfiguración del liderazgo educativo dialógico y comunidades de aprendizaje: retos y desafíos hacia la construcción social, político-pedagógica para aportar a la paz con justicia social.....	318
Recapitulación.....	329
Referencias.....	333
Anexos.....	347

## Lista de Figuras

Figura 1. Propuesta metodológica de investigación .....	61
Figura 2. Configuración metodológica de la investigación .....	77
Figura 3. Pre-estructura sociocultural de liderazgo en los actores sociales (entrevistas y memorias rectores programa RLT) .....	79
Figura 4. Categoría de análisis .....	84
Figura 5. Transiciones paradigmáticas.....	121
Figura 6. Teoría de liderazgo.....	122
Figura 7. Liderazgo sistémico.....	131
Figura 8. Liderazgo en el ámbito educativo.....	136
Figura 9. Liderazgo Distribuido.....	137
Figura 10. El termómetro del liderazgo distribuido.....	169
Figura 11. Sendas de prácticas de liderazgo sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.....	194
Figura 12. Análisis histórico-dialectico del liderazgo educativo.....	238
Figura 13. Liderazgo educativo dialógico como un espiral de desarrollo.....	241
Figura 14. Escenarios hacia la construcción de un liderazgo educativo dialógico.....	243
Figura 15. La formación del rector en liderazgo educativo dialogico en contexto y en cuatro dimensiones.....	251
Figura 16. Estrategia de construcción de comunidades de aprendizaje y desarrollo.....	268
Figura 17. Sueños, realidades y posibilidades de una educación liberadora.....	275
Figura 18. Acta del consejo académico de la institución caso 1 para visualizar el origen de su compromiso con un liderazgo educativo dialógico.....	278

Figura 19. Integración social (mundo de la vida) e integración del sistema.....	292
Figura 20. Liderazgo y comunidad dialogica, una posibilidad de investigación en el contexto de las organizaciones escolares de Santa Marta.....	325
Figura 21. Retos y desafíos en la construcción de liderazgo dialogico en el sistema educativo samario.....	327

### **Lista de Cuadros**

Cuadro 1. Esquema comparativo entre gestor y líder en las organizaciones escolares.....	32
Cuadro 2. Objetivos y preguntas de investigación.....	58
Cuadro 3. Manifestaciones de las perspectivas de liderazgo.....	66
Cuadro 4. Estrategias y técnicas de investigación.....	93
Cuadro 5. Estilos de liderazgo, ventajas, desventajas, apoyados tomado de Rodríguez y Mármol (2008) adaptado de Goleman (2006).....	126
Cuadro 6. Una comparación del liderazgo transaccional y transformacional.....	140
Cuadro 7. Contrastes entre las concepciones de liderazgo educativo.....	180
Cuadro 8. Prácticas de liderazgo educativo desde la perspectiva de Leithwood y voces de actores docentes en las escuelas investigadas.....	190
Cuadro 9. Emoción como dimensión de las prácticas de liderazgo educativo.....	192
Cuadro 10. Características de liderazgo Coordinadora y Rectora caso 2.....	199
Cuadro 11. Resumen de las concepciones de los rectores de Santa Marta acerca de las prácticas de liderazgo educativo.....	220
Cuadro 12. Contrastes prácticos de liderazgo que afectan positiva o negativamente la gestión educativa.....	224

Cuadro 13. Percepciones de los rectores de Santa Marta acerca de los estilos de liderazgo en sus prácticas para gestionar el cambio educativo.....	225
Cuadro 14. Triangulación acerca de las prácticas de liderazgo y su influencia en la gestión educativo.....	227
Cuadro 15. Percepciones de los rectores de Santa Marta acerca de sus experiencias de liderazgo educativo en la toma de decisiones.....	230
Cuadro 16. Escenarios de transiciones de liderazgo funcionalista hacia un liderazgo transformacional, distribuido y dialógico.....	245
Cuadro 17. Escenarios de transición del liderazgo en la organización educativa caso 1.....	247
Cuadro 18. Matriz de expectativas y necesidades de formación de los rectores de Santa Marta.....	256
Cuadro 19. Liderazgo educativo y sostenibilidad en la organización escolar.....	271

### Lista mapas conceptuales

Mapa conceptual 1. Diseño metodológico de investigación – momento de la reconfiguración.....	102
Mapa conceptual 2. Estrategia: formación de concepciones y praxis de liderazgo educativo dialógico.....	262
Mapa conceptual 3. Estrategia: formación de concepciones y praxis de liderazgo educativo dialógico.....	264
Mapa conceptual 4. Estrategia de construcción de comunidades de aprendizaje y desarrollo.....	269
Mapa conceptual 5. Estructura sociocultural y pedagogía.....	299
Mapa conceptual 6. Consejo Directivo IED. EL PANDO.....	310
Mapa conceptual 7. Reconfiguración del liderazgo educativo dialógico y comunidades de aprendizaje desde las voces de los actores sociales.....	330

### Lista de imagen

Imagen 1. Red de Liderazgo Escolar-Rector Álvaro Rodríguez Akle de I.E.D. El Pando.....	203
Imagen 2. Ubicación I.E.D. El Pando (Red de Liderazgo Escolar).....	204
Imagen 3. Pacto de Aula IED. EL PANDO.....	315

### Lista de anexos

<i>Anexo 1.</i> Talleres de interreflexión democrática del liderazgo educativo.....	347
<i>Anexo 2.</i> Cuestionario a rectores, directivos docentes y docentes.....	349
<i>Anexo 3.</i> Guía de entrevista a rector/a y directivos docentes.....	351



<i>Anexo 4.</i> Guía de entrevista a docentes.....	354
<i>Anexo 5.</i> Guía de análisis de documentos.....	357
<i>Anexo 6.</i> Guía de observación.....	359
<i>Anexo 7.</i> Momentos de la Preconfiguración, configuración y reconfiguración del proyecto de investigación. Momentos dialógicos en el trayecto del proyecto de investigación.....	362
<i>Anexo 8.</i> Tertulia educativa dialógica IED. El Pando.....	364
<i>Anexo 9.</i> Encuesta en línea.....	365
<i>Anexo 10.</i> Ejercicio de comprensión e interpretación cualitativa de datos en el momento de la reconfiguración de la investigación.....	367
<i>Anexo 11.</i> Historias de vida.....	378
<i>Anexo 12.</i> Guía semana de desarrollo institucional.....	379
<i>Anexo 13.</i> Bitácora en programa Rectores Líderes Transformadores.....	381
<i>Anexo 14.</i> Certificado de Ministerio de Educación Nacional al IED. El Pando. En el programa de incentivos a la calidad educativa.....	382
<i>Anexo 15.</i> Perspectiva de docente IED. El Pando acerca del liderazgo del rector.....	383
<i>Anexo 16.</i> Acuerdo consejo académico 2011, modelo dialógico.....	384
<i>Anexo 17:</i> Carta de felicitaciones a la comunidad educativa IED. El pando por sus logros en el mejoramiento en los desempeños de los estudiantes ISCE.....	385
<i>Anexo 18.</i> Resultados ISCE (Índice Sintético Calidad de la Educación) de IED. El Pando 2015-2016.....	386

## Introducción

La vida no es lo que uno vivió, sino lo que uno recuerda y como lo recuerda para contarla, expresó Gabriel García Márquez (2002, P. 10). Gabo lo escribía desde su imaginario caribe y comenzó a contar su propia historia de vida:

...alternaba mis ocios entre Barranquilla y Cartagena de Indias, en la costa Caribe de Colombia, sobreviviendo a cuerpo de rey con lo que me pagaban por mis notas diarias en El Heraldito, que era casi menos que nada, y dormía lo mejor acompañado posible donde me sorprendiera la noche.

Análogamente, mi historia y proyecto de vida lo expreso en esta Tesis para darle sentido al quehacer educativo, social y personal. El caribe colombiano es el habitat del espiral de idas y venidas, vueltas y revueltas: de Plato Magdalena, donde me crie, -tierrala leyenda del hombre caimán-, paso por Barranquilla donde viví experiencias de joven que me recuerdan la cultura caribe, sus carnavales, mis estudios en la Universidad del Atlántico, realizados con muchas dificultades e interrupciones hasta terminarlos en la década de los ochenta para ejercer como licenciado en educación con la especialidad en ciencias sociales y económicas.

Puedo recordar además, que participé como activista juvenil en los movimientos estudiantiles, magisteriales, campesinos, obreros, de grupos de estudio de las ideas revolucionarias o contestatarias de la época. Así mismo, hice parte de la discusión, el debate acerca de la filosofía marxista, existencialista, idealista objeto de encuentros y desencuentros, lo que despertó en mí la utopía del cambio social y la apuesta por una educación crítica para una Colombia libre, democrática y socialista.

Ahora bien, en Santa Marta, nicho de esta investigación educativa, dentro de este contexto de relato, se preguntará el lector de esta Tesis Doctoral cuyo objeto de investigación se focalizó en las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares y sus

transiciones entre los paradigmas tradicionales y sociocríticos de la investigación educativa ¿ por qué contar o vivir para contar esta trama de mi vida?

Bueno, tiene mucho que ver, porque mi vida transcurre en el mundo de la vida escolar, en el contexto caribe: Chiriguana: “El Colegio Nacional de Chiriguana”, mi primera experiencia de docencia escolar, año 1977; Plato, donde me crié, y trabajé como docente 16 años y Rector hasta el año 2000; Ciénaga, lugar querido con una experiencias significativa de un trabajo crítico dialógico en la Institucion Educativa San Juan del Cordoba 2001-2005 y Santa Marta, Capital del Magdalena, donde vivo y laboro actualmente como rector de la IED. El Pando, contexto escolar principal de investigación de la Tesis ; tiempos de lucha, de sentimientos, de alegrías y tristezas, de indignación, pero siempre con la mente puesta en la transformación social para una mejor educación, mejores condiciones laborales, pedagógicas, sociales, de participación política y humana en la construcción de comunidades educativas, de aprendizaje, de conocimientos y saberes.

En realidad, estas vivencias en el ambito educativo y escolar permitió dar pasos de una mirada espontánea, de una practica rutinaria, hacia una mirada reflexiva, investigativa, lo que va generando un telos reflexivo: reflexión en la acción y acción en permanente reflexión del quehacer educativo para transformar realidades escolares a través de iniciativas de liderazgo educativo como una construccion social y dialògica.

De cualquier manera, surgen esas preguntas curiosas por las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos activos de la educación: Rector, directivos docentes y docentes, que se va convirtiendo en una inquietud ontológica y epistemológica del trabajo de investigacion. Desde una mirada investigativa emergen los interrogantes por las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa y como estas transitan o se transforman, de concepciones y prácticas de

liderazgo burocráticas en prácticas reflexivas, en praxis, de manera que en esta Tesis se consideró que el problema de investigación por resolver básicamente está dado por la existencia de unas pre-comprensiones del liderazgo desde un enfoque dominante tradicional, tecno-burocrático y jerárquico que promueve una educación domesticadora a partir de imponer unas relaciones de subordinación entre líderes y seguidores.

De otro lado, la problemática de investigación se planteó en principio teniendo en cuenta el contexto sociocultural y sociopolítico concreto de dos organizaciones escolares que se denominaron, caso 1, como escenario escolar principal (Espacio laboral del rector autor-investigador de la tesis) y caso 2, como escenario referencial, caso particular de mejoramiento educativo integral a pesar de todas las dificultades sociales, agravada por la situación problemática de planeación que se vive en todo el Distrito de Santa Marta, en particular en la educación pública. La problematización se hace desde la educación pública en el marco de instituciones que educan en condiciones desiguales, con dificultades financieras, sociales marginales, a pesar de obtener algunos recursos mínimos por efecto de la gratuidad de la educación.

En este contexto de problematización se observa incoherencia entre lo administrativo, lo pedagógico y lo social, pero a su vez, se dejan entrever transiciones en las concepciones y prácticas de liderazgo de los actores sociales, en particular: rectores, rectoras, directivos docentes y docentes que tienden a dejar de lado esas preconcepciones tradicionales y burocráticas que vienen de la administración clásica funcionalista (Taylor, Fayol y Weber) que las transpolan mecánicamente a las organizaciones educativas, que por su naturaleza social y misión formativa como lo entiende Colorado y Gairin (2017) tienen su espacio diferenciador con las organizaciones empresariales y privadas.

Ahora bien, estas organizaciones escolares tienden hacia un modelo comprensivo o sociocrítico que apuntan a un liderazgo más dialógico, participativo, democrático y coherente con el propósito de aportar a la transformación de la gestión educativa para lograr mejores procesos formativos y educativos que garanticen una educación de calidad para todos y todas.

En definitiva, la comprensión del problema, se va dando en el trayecto mismo de la investigación, como dice Octavio Paz en su poema, citado por el maestro Nicolás Buenaventura (1997) refiriéndose al cuento del PEI (proyecto educativo institucional): para que pueda ser, he de ser otro, salir de mí, buscarme entre otros, es decir, para comprender las concepciones y prácticas de liderazgo educativo, sus transiciones paradigmáticas, fue necesario un enfoque desde la complementariedad de la etnografía reflexiva (Murcia y Jaramillo, 2008) y el apoyo en una perspectiva estratégica (Gabiña, 1999).

Es decir, hacerlo desde una mirada investigativa cualitativa, comprensiva e interpretativa, inductiva, sensible en lo social, pero sobre todo una postura crítica propositiva del investigador para comprender estas concepciones y prácticas en las voces mismas de los miembros de la comunidad educativa, en los actores sociales, en su propio marco de referencia para experimentar la realidad como otros la experimentan (Taylor y Bogdan, 2000)

Lo anterior permitió entender el objeto de investigación y el problema desde el paradigma crítico social de interés teleológico transformacional en una investigación de enfoque cualitativo de interés comprensivo e interpretativo. Ver a los actores sociales en sus escenarios y desde sus propias voces, en un diálogo de saberes se fue develando esa realidad sociocultural y socioeducativa, pero también apoyado en una teoría de la acción comunicativa (TAC; Habermas, 1990; 1999; 2010) y de la educación crítica (TEE, Freire, 1973; 1987; 2012; 2013), lo que permitió adoptar una postura comunicativa y dialógica para entendernos con los actores sociales

utilizando estrategias y técnicas de investigación etnográfica doblemente reflexiva y dialógica/prospectiva: La entrevista en profundidad, la observación participante, talleres de reflexión con los actores, talleres de reflexiones prospectivas, historias de vida, análisis de contenidos, uso de técnicas y registros virtuales, observaciones solapadas.

De esta manera, se planteó la problemática en el contexto de las organizaciones escolares<sup>2</sup> y entre sus actores sociales, identificando en ellas las tensiones entre las concepciones y prácticas de liderazgo educativo tradicional y sociocríticos de la gestión educativa. De acuerdo con esto se formula el problema de investigación a través de las preguntas de investigación, de manera que esto posibilitó la elaboración de objetivos de investigación centrados en develar esas concepciones y prácticas de liderazgo y sus transiciones paradigmáticas, como en efecto, se puede visualizar en el desarrollo de la tesis en cada uno de sus capítulos. Pues bien, mas adelante, en el primer capítulo se presentan los objetivos y la preguntas de investigación como el faro que guió de manera permanente el proceso de investigación.

En este sentido, esta Tesis aporta desde la claridad del planteamiento de su problema, al logro de los objetivos de investigación y a la manera como se fue resolviendo el problema a través de un enfoque cualitativo, etnográfico, de complementariedad con una prospectiva estratégica que permitieron entender cómo se transforman las concepciones y prácticas de liderazgo educativo y como transitan estas hacia un liderazgo dialógico para crear, consolidar y sostener comunidades de aprendizaje, conocimientos y saberes, contextualizados siempre con la voz de los actores sociales en su entorno natural, lo que conlleva a afirmar que en la lectura de esta Tesis se hacen

---

<sup>2</sup> La categoría organización escolar como contexto del liderazgo educativo se asume en esta Tesis a diferencia de organización educativa . Se apoya la formulación de esta categoría en la elaboración de Avila Penagos (1999) cuando investiga acerca de los Proyectos Educativos Institucionales en el laberinto escolar, indicando que en las organizaciones escolares la fuerza de la construcción de significados culturales parte de los actores sociales Rectores, directivos docentes, docentes, padres de familias, los cuales crean un ethos cultural que opera como barrera o facilitador en los procesos de la gestión educativa.

los aportes teóricos, empíricos y metodológicos sin el ánimo de transferencias mecánicas de conocimientos descontextualizados de las realidades escolares.

En razón de lo anterior, en esta Tesis se asume el giro dialógico y la transformación planteada por Habermas (1999); Freire (2012-2013); Padros y Flecha (2014) que avanzan hacia un cambio de paradigma, es decir, un cambio en los compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos, que incluye un cuerpo implícito de saberes, creencias, problemas y normas de solución aceptados por la comunidad científica, como lo plantea Kuhn (2000), pero también desde un análisis sociológico integrado desde la perspectiva de Habermas (1999) que aporta a la solución de la antinomia entre el mundo como se nos da fenoménicamente y el mundo como lo pensamos, es decir, la cosa en sí, y la cosa para sí, haciendo necesario el cambio de paradigma de la filosofía de la conciencia monológica a la razón comunicativa, que se desarrolla en la complementariedad originaria entre el mundo de la vida y la acción comunicativa.

En esta perspectiva, el giro dialógico del liderazgo educativo planteado en esta Tesis emerge, a partir del proceso de preconfiguración, configuración y reconfiguración<sup>3</sup>, como una construcción dialógica de los actores sociales, una construcción teórica, metodológica y epistemológica dialéctica, en tanto se admite desde la perspectiva crítica social, de la transformación del conocimiento ingenuo en conocimiento crítico y objetivado.

En este sentido, se aporta desde la Tesis, con el apoyo teórico de investigadores en la línea de investigación de liderazgo y administración de los sistemas educativos, a la reconfiguración de concepciones y praxis de liderazgo educativo, en el entendido que es una propiedad emergente

---

<sup>3</sup> Las categorías Preconfiguración, configuración y reconfiguración se toman de los aportes de Murcia y Jaramillo (2008) para consolidar una mirada cualitativa de la investigación bajo el principio de una etnografía reflexiva de la complementariedad que dio la posibilidad de un diseño metodológico desde la práctica y dialéctica reflexiva que a su vez se traduce en momentos de la investigación, lo que permite ir develando el objeto de investigación en la medida en que el investigador avanza en la construcción de propuesta, ejecución y retroalimentación de el proceso a través de su compenetración con los actores y escenarios reales, ideales y posibles de constitución de un liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar.

(Beck, 1981; Bennet et al, 2003 citados en UHL-Bien, 2006), un proceso social que surge a través de las interacciones de múltiples actores que establecen relaciones e interacciones de influencia en contextos de participación dialógica a todo nivel (UHL-Bien, 2006), como también lo propone Padros y Flecha (2014), a través del liderazgo dialógico para crear comunidades de aprendizaje con evidencias de experiencia significativas en territorio español.

En efecto, en el momento de la reconfiguración, en entrevista con docente acerca del liderazgo en los procesos de transformación de la escuela, caso 1, se retroalimenta la propuesta de un liderazgo dialógico que emerge en las interacciones de resignificación del proyecto educativo institucional desde el año 2010, expresando que lo concibe como:

...la acción orientada por una teoría que sea coherente y permita la transformación de la calidad de la educación, donde la mirada como educadores dialogantes implica un reconocimiento de los estudiantes, de sus afectos, siempre estoy pendiente de enviar un mensaje a los padres de familia de la importancia de dialogar con sus hijos a pesar de las dificultades de tiempo por motivos diferentes.

Del mismo modo, la docente ve transformaciones en las concepciones y prácticas de sus compañeros docentes y directivos cuando manifiesta que:

En el proceso de acompañamiento e involucramiento de los estudiantes, padres de familia, líderes comunales y egresados, veo avances, pero si veo más limitaciones con la participación del sector productivo, especialmente cuando trabajamos los talleres de resignificación del PEI, Manual de Convivencia, que ambienta un equilibrio en el respeto a los derechos y deberes en todos los estamentos, mayor claridad en cuanto a los protocolos que contemplan los debidos procesos en la ruta de atención integral a los estudiantes, como también se ha ido construyendo el perfil de un estudiante comprometido consigo mismo, con su formación y promoción de los valores humanos, la justicia y la democracia, amante de la verdad, el conocimiento reflexivo y crítico, cuidadoso de su cuerpo, su entorno, su presentación personal e integridad.

En sintonía con los aportes de los actores sociales del caso 1, también desde el caso 2, se registra de manera densa por parte de la rectora, coordinadora de calidad, psicóloga, profesor de tecnología, los procesos de transformación de su escuela desde los actos del lenguaje y la acción guiados por Habermas, como lo expresa la rectora, validados por sus compañeros, comunidad familiar y el reconocimiento de la sociedad samaria y el Estado. Lo anterior se evidencia mas



adelante en la síntesis de dos entrevistas en profundidad y una mesa de diálogo con coordinadora de calidad, docente responsable de la incorporación de las Tic, la Psicóloga, y una profesora.

De esta manera, se puede corroborar lo anterior a partir de una lectura reflexiva a las siguientes frases que muestran los niveles de transición y cambio en marcha de estas comunidades educativas:

- ...lo que si tenemos claro es que no hay un liderazgo único, eh... ni autoritario. (Profesor caso 1)
- ...tenemos escuela de padres, eh... con ellos hacemos charlas, hacemos talleres más que todo, en donde ellos participan activamente. (Profesor caso 2)
- ...nosotros no hemos dejado de lado la parte humana y espiritual, eh... porque somos conscientes que el ser es primero, entonces ninguno de nosotros nos creemos más que otro, lo contrario, nos vamos apoyando, sabes cuales son las fortalezas de uno y cuáles son las debilidades del otro, entonces cada uno nos vamos apoyando. (Profesor caso 2)
- ...no nos creemos los mejores, ni que ya estamos en la punta de la cima, no, no, no, sino que cada día hay que mejorar. (Profesor caso 2)
- ...tanto en la mañana como en la tarde, ej. Catedra por la paz se hace un diálogo compaginado, efectivo, cuando uno mira el toro desde la barrera, uno ve la cosa diferente. (Profesor caso 1)
- ...el verdadero liderazgo se da cuando a través de la educación cambiamos vidas, podemos influir para bien o mal, un buen líder es el que transforma, guía por un buen camino... a mí me gusta hacer parte de los procesos, no solo por representar un liderazgo, lo hago por conciencia, entender que, si las cosas no van por el camino, hay que mejorar siempre, todo pensando en transformar el rol del estudiante, pasar de un estudiante desmotivado a otro motivado. (Caso .1 Taller Dialogo reflexivo)

Sin mas preámbulos se esbozan a continuación de manera breve los recorridos o momentos del trayecto investigativo que se documenta a través de siete capítulos:

El primer momento corresponde al Trayecto Metodológico: Cap. 1, el cual expone como se llevó a cabo la investigación que tuvo como objetivo develar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar y sus transiciones desde un paradigma convencional funcionalista y burocrático hacia otro no convencional dialógico, sociocrítico de interés transformacional. Dejando de esta manera explicito el interés teleológico transformacional, la naturaleza cualitativa de la investigación desde una etnografía reflexiva de interés investigativo

comprensivo e interpretativo, en complementariedad con la prospectiva estratégica y el uso de estrategias y técnicas coherente con el propósito de la investigación: entrevista en profundidad, observación participante, talleres de reflexión prospectiva, grupos de diálogo interreflexivo, análisis de documentos, historias de vida.

En segundo momento, el Cap. 2, se titula contexto Teórico del liderazgo educativo en los procesos de gestión de la organización escolar. En términos generales en este capítulo, se trata de plantear el concepto de liderazgo, sus enfoques teóricos construidos históricamente, primero como liderazgo clásico y, como este avanza en la dinámica misma de la evolución histórico-social hacia un liderazgo postclásico, humanista, reflexivo y crítico, emancipador, en el marco de la transición de una sociedad industrial hacia una sociedad en la era global.

El tercer momento se le dedica al Cap. 3, titulado: Las concepciones del liderazgo educativo a partir de las voces de los actores sociales de la gestión educativa en la organización escolar. En este trayecto de la tesis doctoral se devela el objeto de investigación focalizado en las concepciones de liderazgo educativo en la gestión educativa de la organización escolar y se parte de las voces de los actores sociales: Rector/a, Directivos Docentes y Docentes de la IED. EL PANDO, como escenario principal y la I.E.D. LICEO SAMARIO, de Santa Marta, como referente para develar dichas concepciones de liderazgo en el entorno natural de los protagonistas.

El cuarto momento, se dedica al Cap. 4: Praxis de liderazgo educativo en la gestión educativa de la organización escolar: una mirada reflexiva desde los directivos docentes y docentes. El cual aborda el análisis de las prácticas de liderazgo transformadas en praxis en el contexto sociocultural de los actores sociales.

En el quinto momento, se dedica el Cap. 5, titulado: transiciones y prospectivas de liderazgo en la gestión educativa de las organizaciones escolares. Elaborado para entender en lo fundamental

las prácticas de liderazgo educativo, sus transiciones, prospectivas de construcción de un liderazgo como una praxis dialógica, como una posibilidad de construcción de comunidades dialógicas de desarrollo desde una formación crítica potenciadora de una gestión educativa, a partir de una nueva visión de liderazgo en, desde y para la democracia, la paz y la justicia social.

En el sexto momento, se dedica al capítulo 6 titulado: del liderazgo tradicional al liderazgo dialógico en la gestión educativa: un camino de esperanza en las transformaciones de las escuelas en comunidades de aprendizaje. Este capítulo, en correspondencia, se estructura a manera de síntesis reflexiva y auto reflexiva de los cambios de formas, roles en la prospectiva del liderazgo dialógico para fomentar la construcción de comunidades de aprendizaje, conocimientos y saberes.

Por último, en el séptimo momento se dedica a un Cap. 7 como epílogo o espacio de reconfiguración que emerge del diálogo con el secretario de educación Distrital de Santa Marta y la necesidad de validar e identificar con la secretaria de educación aquellos retos y desafíos que permitan construir liderazgo dialógico y comunidades de aprendizaje en el contexto del sistema educativo samario.

## Capítulo 1

### Propuesta Metodológica

*Entrégate a tu pasión por la ciencia, escribe allí mismo, pero por una ciencia humana tal que pueda incidir directamente sobre la acción y la sociedad (David Hume)*

Indiscutiblemente, son muy significativas las palabras de Hume y el poder de las mismas para establecer la relación teleológica de la ciencia con la transformación social. De igual manera, Freire (2013) expresa lo que significa el conocimiento como una producción social que resulta de la acción-reflexión y la curiosidad en constante movimiento de búsqueda, agregando, además, que de la curiosidad ingenua que caracteriza la lectura poco rigurosa del mundo se puede pasar a la curiosidad exigente, metodizada, con rigor, que busca descubrir con mayor exactitud. A la sazón de esta Tesis se teoriza en el mismo proceso de interacciones con los actores en la perspectiva de comprender e interpretar a partir de sus voces y en sus contextos reales y naturales.

De esta manera, en el presente capítulo se expone como se llevó a cabo el proceso metodológico de la investigación que tuvo como objetivo general develar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar y sus transiciones desde un paradigma convencional funcionalista y burocrático hacia otro no convencional dialógico, sociocrítico de interés transformacional. En consecuencia, como pregunta central en la formulación del problema se enuncio de la siguiente manera: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar en los actores sociales. Rector, Directivos Docentes y Docentes constituidas en las transiciones entre los paradigmas tradicionales y sociocriticos de la gestión educativa?

De esta manera, se pasa a plantear el problema y los abordajes investigativos que configuran unos antecedentes importantes de preconfiguración de la Tesis y a continuación se enuncian los objetivos particulares y las preguntas derivadas de estos.

### **1.1. Problema y abordajes investigativos en el proceso de configuración de esta Tesis**

Bueno, pese a que en el contenido transversal de la Tesis se va tejiendo en teoría y práctica con los aportes y evidencias de investigadores, investigaciones y actores sociales, se precisa en este ítem, hacer un breve recorrido por los abordajes investigativos inmediatos que marcaron desde el comienzo la identificación del objeto de investigación y la emergencia de un problema de investigación que se desprendió del trabajo investigativo previo en el seno del grupo de investigación GRACE ( Grupo de análisis de la cultura escolar) de la Universidad del Magdalena, con una línea de investigación en “Administración y desarrollo de los sistemas educativos” que sirve de apoyo a la Maestría en Educación Universidad del Magdalena-SUE-CARIBE y al Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA, ámbito de formación del autor de la Tesis.

De acuerdo con Sandoval (1997, p.101), contrariamente a lo que ocurre en la investigación cuantitativa donde el desarrollo de la investigación tiene una secuencia lineal, en la investigación cualitativa lo característico es la simultaneidad de prácticamente todos los procesos que la vuelven realidad. Del mismo modo, Sandoval agrega que en el proceso multiciclo de investigación cualitativa se pasa varias veces por las etapas de formulación del problema, otras por el diseño y rediseño de la investigación, varias veces por la recolección y análisis de la información, es decir, que desde el comienzo de la información se da inicio a los primeros acercamientos de lo que al final se convertirá en informe de investigación.

Por tanto, en este proceso de investigación cualitativa, multicíclica, se planteó como objeto y problema de investigación: la problemática sustantiva de las concepciones y prácticas de liderazgo educativo y sus transiciones entre los paradigmas tradicional-positivistas y socio críticos en la gestión de la organización escolar que emerge en concreto, de las realidades del sistema educativo y sistema escolar.

En este sentido, en el proceso de investigación, base de esta Tesis, el planteamiento y formulación del problema emerge del contacto directo con de las personas o actores sociales en la vida cotidiana de las escuelas que se identifican como caso 1 y caso 2, escuelas de Santa Marta, Colombia, el segundo, como caso de referencia, pero además, surge la necesidad de ampliar la reflexiones a través del diálogo y entrevistas, cuestionarios (Google Drive) con 15 rectores y el Secretario de Educación de Santa Marta.

Conforme a lo planteado anteriormente, apoyados en los datos empíricos y teóricos y, en la búsqueda de sentido del liderazgo del liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares se identifica el problema de investigación en las tensiones entre un liderazgo de soporte en un paradigma tradicional tecno burocrático, autoritario y otro socio crítico de interés transformador, dialógico, coherente en teoría y praxis con el compromiso socio educativo.

En el marco de esta investigación, en concreto, se formula el problema de investigación a través de la siguiente pregunta central: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares en los actores sociales: ¿Rectores, Directivos docentes y docentes; constituida en las transiciones entre los paradigmas tradicionales y socio críticos de la gestión educativa? Además, se plantean cuatro preguntas derivadas de investigación que se escriben más adelante. Así mismo, se aclara que en el desarrollo del informe se irán mostrando los testimonios y evidencias en las voces de los actores y autores de la problemática de liderazgo

vista des múltiples enfoques en la construcción de la gestión educativa de las organizaciones escolares.

En todo caso, además, del planteamiento y formulación del problema de investigación, la Tesis pre-configura un novedoso y riguroso “estado del arte” sustentado en las categorías axiales y complementarias de su objeto de investigación, auscultando en las teorías e investigaciones los aportes y limitaciones en el análisis cualitativo de las concepciones y prácticas de liderazgo educativo, sus tensiones y transiciones paradigmáticas en la gestión de la organización escolar.

Los antecedentes han sido escogidos sobre la base de cuatro criterios fundamentales: 1. La aproximación de los autores y sus investigaciones al objeto de investigación, problemas y metodologías focalizado en el liderazgo educativo 2. Aportes de información e investigaciones en diferentes espacios socioculturales a nivel local, regional, nacional e internacional 3. Investigaciones que proponen un modelo de liderazgo en su línea evolutiva en el campo de la educación y los sistemas escolares 4. Por último, las propuestas e investigaciones que presentan avances desde una perspectiva crítico social en sus desarrollos en las teorías de la acción comunicativa y la teoría crítica de la educación.

Al respecto del estado de la cuestión del liderazgo educativo, Lorenzo Delgado (2005), en su revisión amplia y gestión de información a través de la revisión en las bases de datos reconocidas ej. Scopus, encuentra una producción científica que caracteriza el liderazgo como un constructo con una función dinamizadora de un grupo o de la organización para generar crecimiento en coherencia con un proyecto educativo compartido, además de tener las siguientes características: caleidoscópico, integrador, codiciado, ambiguo-engañoso, idealizado, recetario, divorciado de la práctica y competencial.

En ese orden de ideas, Lorenza Delgado asevera que sistematiza esas metáforas del liderazgo en mono focales y multifocales ante un auténtico bosque de propuestas que refleja la complejidad actual del tema (P.371). Seguidamente el autor aporta claridad para establecer la diferencia entre el concepto de gestor y líder, es decir, como lo señala en la siguiente tabla: de (Bonet y Zamora, 1996 citada por Lorenzo Delgado, 2005: 378).

### **Cuadro 1**

*Esquema comparativo entre gestor y líder en las organizaciones escolares*

<b>EL GESTOR</b>	<b>EL LÍDER</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final</li> <li>• Procura limitar opciones.</li> <li>• Evita soluciones que puedan ser conflictivas.</li> <li>• Es un hábil controlador administrativo y financiero.</li> <li>• Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales.</li> <li>• Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo.</li> <li>• Tiene un compromiso personal con los objetivos.</li> <li>• Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas.</li> <li>• No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar</li> <li>• Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente.</li> <li>• Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que lo rodean</li> </ul>

**Fuente:** Bonet y Zamora (1996) en Lorenzo Delgado (2005).

Sin embargo, el autor de la referencia anterior y, a pesar de encontrar enfoques desde una perspectiva crítico social del liderazgo, en el caso de las escuelas como comunidades de aprendizaje que la incluye como un constructo integrador, no profundiza en ella, y se detiene más en los liderazgos de enfoque positivistas (modelos de calidad total, premios Deming a la calidad) o liderazgos que subyace una teoría de sistemas.



En contraste, esta Tesis, explora argumentos para develar y romper con esas concepciones y prácticas homogeneizadores e instrumentales dando paso a la revisión de miradas emergentes o de un liderazgo crítico dialógico en el cual los actores sociales son auténticos constructores de los procesos de formación y educativos, especialmente, cuando se le facilitan escenarios de participación educativa reales en la toma de decisiones de transformación de la escuela como comunidades de aprendizaje, conocimientos y saberes.

De cualquier manera, los antecedentes de esta investigación están conectados con el mundo de la vida del autor, sea esta en el seno de la academia y la investigación como también en campos y escenarios de desempeño profesional por 40 años en calidad de Docente y Rector, marcado incluso, por el compromiso formativo e investigativo en la perspectiva de aportar desde el liderazgo de enfoque crítico social a la transformación de las escuelas en comunidades educativas de diálogos y aprendizajes para contribuir en la praxis con la utopía de una educación emancipadora.

Como lo señala Sánchez, J (2017)<sup>4</sup>, haciendo referencia como director de esta Tesis, que en este trabajo se está frente a un tipo de conocimiento **ideográfico**, localizado, contextualizado, específico reflexionado y configurado a partir de las realidades del ejercicio de liderazgo en las instituciones educativas del Distrito de Santa Marta. Por esto, se trae a colación la cita anterior para retroalimentar con el antecedente investigativo inmediato del trabajo de maestría realizado por el autor de la Tesis con el título: *“Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación: un estudio de caso en la Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta.”*

La configuración discursiva producto de la investigación de maestría referida anteriormente genera un producto académico publicado en la Revista Investigación y Desarrollo vol.17, n°1

---

<sup>4</sup> La anotación se refiere a juicios de valor realizados por el Director Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago en el escenario de asesorías en la Universidad del Magdalena

(2009)-ISSN 0121-3261 de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, el cual el artículo científico se titula: *Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación* con la autoría de Álvaro Rodríguez Akle, autor de la presente Tesis y Marta Mármol Daza que tuvo como objeto de investigación los procesos institucionales que contribuyen a la promoción de liderazgo formativo para el desarrollo de la calidad de la educación en las organizaciones escolares en el marco de su contexto sociocultural.

Así pues, la referencia anterior da cuenta de una investigación de naturaleza cualitativa en un estudio de caso en la Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, que se seleccionó teniendo en cuenta la capacidad de innovación y ethos cultural con una idea fuerte en el enfoque crítico social, reconocida en la comunidad y gobiernos colombiano, magdalenense y samario por la sostenibilidad de un proceso continuo de mejoramiento de la calidad educativa.

Así mismo, en el proceso de producción científica social en el campo educativo y en el tema de liderazgo educativo se logra un acercamiento con el investigador Español Julián López Yáñez, miembro internacional del grupo de investigación GRACE, al cual pertenece el autor de la Tesis, conociendo a través de este, gran parte de sus contribuciones, primero en lo referente al liderazgo educativo sostenible y actualmente a lo que se conoce como liderazgo educativo distribuido.

Cabe señalar el mérito de esta vinculación de un investigador internacional, a la investigadora, ex docente y rectora de la Universidad del Magdalena Carmen Yadira Romero (Q.E.P.D.) quien funda el grupo GRACE de la Universidad del Magdalena, Colombia, y es autora de la línea de investigación que tiene como objeto el análisis de la escuela desde la perspectiva cultural, haciendo visible lo invisible, como fue su slogan, es decir, conociendo las culturas escolares en las organizaciones de Santa Marta se aporta al mejoramiento de la calidad de la educación. Esta contribución de Carmen Yadira trasciende en publicaciones realizadas por la

Universidad Pedagógica Nacional, además de motivar los trabajos de liderazgo transformacional en la Maestría en Educación Universidad del Magdalena SUE-CARIBE.

De igual manera, Quevedo y Flórez (2011) sus discípulos, siguieron la línea de investigación de análisis de la cultura escolar en las organizaciones escolares del Grupo de Investigación GRACE de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, y producto de su trabajo de Maestría Universidad del Magdalena SUE-CARIBE (2008) la Revista Praxis No 7 /2011 sale a la luz pública el artículo titulado: LIDERAZGO Y CULTURA EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES: Un estudio de caso sobre el desarrollo educativo, en donde expresan que su objetivo de investigación fue establecer la relación existente entre liderazgo de los directivos y otros aspectos institucionales de las organizaciones educativas, tales como su historia, sus estructuras de poder y los procesos institucionales con el propósito de comprender las realidades complejas escolares y plantear un liderazgo educativo transformacional que promueva el cambio en las escuelas de Santa Marta , Colombia.

Por otra parte, en la línea de investigación “Administración y desarrollo de los sistemas educativos” Adscrita al Doctorado en Educación de Universidad del Magdalena –RUDE-, COLOMBIA, se presentan los resultados preliminares de una investigación (Sánchez, J; Vilorio, E y Miranda, T, 2017), - trabajo que se comparte en esta Tesis por sus características afines- , tiene por objeto de investigación interpelar significativamente la calidad de las instituciones de educación básica y media del Distrito de Santa Marta, que desarrolla el Grupo de Análisis de la Cultura Escolar (GRACE), grupo de investigación que se encuentra en la categoría A en COLCIENCIAS, el máximo órgano de investigación, ciencias y tecnologías en Colombia.

En consecuencia, los autores de este informe de investigación aseguran que al interior de las organizaciones escolares se encuentran grupos informales que, para Vilorio, Pedraza, Cuesta

& Pérez (2016, en Sánchez, et al, 2017: P. 58) “los grupos informales hacen parte de las variables psicosociales que se producen de manera espontánea al interior de la organización y generan un conjunto de dinámicas que afectan el comportamiento de los empleados”. Por otro lado, los grupos informales son plataformas permanentes de **generación de liderazgo informal** (negrilla nuestra); este aspecto se convierte en la herramienta más poderosa para influir en el comportamiento y posición de las personas respecto a los objetivos de cualquier tipo de organización.

De hecho, utilizan la metodología de enfoque cualitativo para comprender los procesos organizacionales escolares a partir de las comprensiones de la realidad social utilizando el método etnográfico, estrategias y técnicas de investigación cualitativas, sin desconocer las técnicas cuantitativas de recolección y análisis de datos.

Así las cosas, en esta Tesis, no se puede menos que reconocer la incidencia de las revisiones hechas de los trabajos de investigación también en España con López Yáñez et al (2005-2012-2014), que inspira de alguna manera, este proceso de investigación que hoy tiene sus productos en dos trabajos: uno de Maestría, como se expresó anteriormente, y el otro de Doctorado con sus correspondiente publicaciones y capítulos de libro.

En primer lugar, (López Yáñez, 2005), realiza la investigación en España, titulada: Liderazgo y desarrollo sostenible en las organizaciones educativas, de enfoque cualitativo, con un foco preferente en los contextos naturales; un interés en los significados, las perspectivas y los modos de entendimiento; un énfasis en el proceso; y una opción explícita por el uso de un análisis inductivo y la generación de teoría fundamentada.

Se plantea entonces, López Yáñez, investigador principal, como objeto de investigación los procesos institucionales que contribuyen a promover “liderazgo sostenible” y “cambio educativo sostenible” en las organizaciones escolares, en un estudio de casos múltiples, siguiendo un modelo

teórico conocido como “teoría de la complejidad”: Morín, Senge, Luhman y Hargreaves, modelo que si bien esta Tesis le reconoce sus aportes, no es el paradigma que le subyace, en realidad , se trabaja desde el paradigma socio critico teniendo en cuenta los desarrollo de la teoría de la acción comunicativa y dialógica (Habermas, Freire).

En segundo lugar, López Yáñez, et al (2014) da un vuelco hacia el liderazgo distribuido producto de su nuevo proyecto de investigación (2012-2014) y el artículo científico publicado en REICE, 2014, con el título. “El liderazgo a través del análisis de la actividad diaria de los directores” cuyo objeto de investigación fue conocer las características y patrones de distribución del liderazgo en la escuela, utilizando nuevas estrategias metodológicas y técnicas adaptadas del referente teórico de Spillane, 2006; Leithwood, Mascal y Strauss, 2009; Harris y Spillane, 2008; Groon, 2002, entre otros, aclarando que el liderazgo distribuido se soporta epistemológicamente en la teoría de la actividad y la cognición. Indicando, además, la importancia de la práctica de liderazgo inseparables de las relaciones e interacciones sociales compartidas por los miembros de la comunidad escolar.

En todo caso, López Yáñez (2012)<sup>5</sup> en el proyecto de investigación titulado: Distribución del liderazgo en los centros escolares, como responsable principal, se esbozan algunos aportes que redimensionan el liderazgo educativo en la perspectiva de superación de algunas prácticas que desconocen la inclusión de otros actores sociales, diferentes a los que ocupan un cargo formal . Este proyecto es financiado por el plan nacional de I+D+i de la convocatoria de 2011 hecha por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia EDU2011-26436) Gobierno de España.

El objetivo principal de la investigación, se centra en realizar una radiografía de la distribución del liderazgo y la dinámica de poder en una muestra significativa de centros escolares

---

<sup>5</sup> Esta referencia se encontró en la Página de la Universidad de Sevilla, España, publicada el día 04 de junio de 2012, 11.35

de nivel primario y secundario en dos provincias españolas. Plantea, además, un análisis amplio sobre la dinámica del poder en estos centros, sus relaciones con las prácticas profesionales de los docentes, con la cultura organizativa y con las configuraciones retóricas que adopta el discurso del poder.

En general, López Yáñez, utiliza una metodología mixta, por un lado, el Registro de la Práctica Diaria del Liderazgo (PDL) recolectando datos de líderes formales e informales en cuanto a lo que ellos consideran actos significativos de liderazgo apoyado en los trabajos de (Spillane y Zuberi, 2009). Recurre, además, en una segunda fase al método cualitativo etnográfico con entrevistas en profundidad, el análisis de documentos, la entrevista y la observación participante para vincular la práctica de liderazgo con los demás aspectos de la dinámica social de los centros: el clima organizativo, la cultura, la trama de relaciones sociales, los patrones de socialización de los nuevos miembros, apoyado por (Spillane, Hallert y Diamond, 2003, en Spillane, 2005).

Aparte de los aportes de López Yáñez, con sus alcances y limitaciones, Slater Ch, Silva P. y Antúnez, S (2013)<sup>6</sup> reconocen los avances sobre liderazgo escolar en los países anglófonos y, aprovechando el periodo sabático de Charles Slater en la Universidad de Barcelona, España, en el curso 2012-2013, pueden compartir investigaciones publicadas en revistas de idioma inglés y acceder a 12 artículos científicos facilitados por la International Study of Pincipal Preparation (Estudio internacional de preparación de directores).

En suma, después de señalar las relaciones de la experiencia española en liderazgo educativo y ponderar un liderazgo desde una nueva perspectiva innovadora, destacan investigaciones en la línea de liderazgo instructivo (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008) quienes realizan un meta-análisis del liderazgo con más importancia en el campo de la administración educativa, descubriendo que

---

<sup>6</sup> Referencia: Slater, Silva y Antúnez, (2013). Presentación: Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. REICE 2013.VOL.11, N° 2.

este liderazgo es gran impacto en el rendimiento académicos de los estudiantes, en razón, del compromiso de los directores con todo lo concerniente a la planificación, ejecución y evaluación del currículo escolar.

Igualmente, estos autores seleccionan en la línea de investigación del análisis del liderazgo transformacional los aportes de Sun y Leithwood (2012) quienes realizan un sofisticado análisis de tesis doctorales en la que descubrieron que el liderazgo transformacional tiene un pequeño efecto, pero significativo en el rendimiento de los alumnos. Así mismo, descubrieron a partir de los resultados de la investigación que este liderazgo no debe verse contrario al liderazgo instruccional, por el contrario, son complementarios, como también, afirman que este aporta, en tanto, estimula el desarrollo intelectual y personal de los docentes y permite un rediseño organizacional para hacer funcionar las practicas innovadoras de los directores.

Así mismo, resaltan el liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2010) quienes realizan un estudio longitudinal en EE.UU., en el que analizaron equipos de líderes escolares, mejoras de escuelas y el aprendizaje de comprensión lectora y matemáticas de los alumnos. Definieron el liderazgo educativo colaborativo como las acciones estratégicas a nivel escolar que están encaminadas a su mejora entre el director, los profesores, los administrativos y otros. En conclusión, afirman que la capacidad de liderazgo colaborativa esta en relación con la capacidad de mejora de la escuela, se influyen mutuamente e impacta en los rendimientos académicos de los estudiantes.

Acercas de las revisiones de investigación en liderazgo educativo, especialmente con evidencias empíricas, Hallinger (2013) considera que las revisiones de la investigación juegan un papel crítico, pero poco apreciado en producción y acumulación de conocimientos. Sin embargo, hasta hace poco, se le ha prestado atención a la metodología para realizar revisiones de

investigación. Esta observación aplica a las investigaciones de liderazgo educativo. El autor de la referencia después de muchas revisiones, más de 38 artículos encuentra que el liderazgo distribuido es ampliamente conocido y se promulga de diferentes maneras en las escuelas y sistemas escolares. Señala, además, que el liderazgo distribuido implica una re conceptualización fundamental del liderazgo como práctica y cuestiona la sabiduría convencional sobre la relación entre liderazgo formal y el desempeño organizacional.

De acuerdo con Leithwood, K (2009)<sup>7</sup>, en el capítulo 4: Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: eliminar el ego del sistema, de su obra *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. En concreto, señala que en este capítulo da el primer informe acerca de las investigaciones realizadas por su grupo de investigación que tuvo como tema de estudio el liderazgo distribuido en Ontario (Canadá) en cuatro escuelas de primaria y cuatro de secundaria. Por una parte, deja claro, que su objeto de investigación fueron estudiar los patrones del liderazgo, así como que funciones de liderazgo son cumplidas, por quienes, características de los líderes no administrativos y factores que promueven o inhiben la distribución de las funciones de liderazgo.

Por otra parte, informa que los estudios realizados de liderazgo tradicionalmente se han centrado en las características individuales, los rasgos del líder, en sus cargos formales y sus capacidades “heroicas” y cualidades carismáticas, cuando en la realidad el liderazgo es más que un líder solitario (P.97).

De hecho, esta Tesis, comparte esa concepción de liderazgo, en tanto se considera que el liderazgo emerge de las interacciones en las relaciones dialógicas de los actores que participan en la construcción social y dinámicas de la gestión educativa en las organizaciones escolares, con la

---

<sup>7</sup> Referencia: Leithwood, (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile. [www.fuandacionchile.cl](http://www.fuandacionchile.cl)



aclaración que distribuir funciones de liderazgo no implica necesariamente la democratización o humanización de la escuela, es decir, el liderazgo no se puede “regar” en la praxis cuando se mantiene relaciones de poder y manipulación de las comunidades educativas, esto solo se logra desde la praxis de un liderazgo dialógico, humanista, que no diluye su compromiso con sectores sociales excluidos de la participación decisiva los procesos educativos y culturales que dignifican, para que el ser humano sea más, y no solo un objeto de conquista o domesticación de las clases sociales dominantes.

Es importante señalar que al igual que en este trabajo de investigación, el autor de la referencia anterior, asume en parte una metodología cualitativa, utilizando la técnica de la entrevista para conocer desde los actores sociales: administrativos, coordinadores, supervisores, directores, en total se realizan entrevista a 67 miembros de la comunidad educativa de Ontario, con interrogantes para develar por ej. Si pueden existir en una organización personas con roles administrativos y no ser líderes o, quienes cumplen las funciones de liderazgo y cuáles son las diferencias entre patrones de distribución del liderazgo. Además, se informa como hallazgo que es inevitable que haya cierta jerarquía en cualquier organización y que algunas funciones solo la desempeñan aquellos que poseen el cargo.

Indiscutiblemente, cabe mencionar en esta trayecto de la revisión, los aportes de Spillane, J. y Healey (2010)<sup>8</sup>; aportantes destacados a la teoría del liderazgo educativo en el mundo anglófono, especialmente, en su conceptualización del liderazgo y la gestión escolar desde una perspectiva distribuida, estos autores en su investigación se preguntan: ¿Funciona el liderazgo distribuido? ¿Cómo se relaciona el liderazgo y la gestión con las condiciones de la escuela, el aula

---

<sup>8</sup> Referencia: Spillane, J. y Healey, K. Conceptualizing School Leadership And Management From A Distributer Perspective. And Exploration of Some Study Operations and Measures. The elementary School Journal, Vol 111, No 2, pp. 253-281

y los resultados escolares? Pues bien, indican que para responder desde una perspectiva distribuida en el liderazgo escolar se deben involucrar las operaciones y medidas del estudio, utilizando datos de 30 escuelas de primaria en EE.UU. en el sector urbano, y luego evalúan críticamente las fortalezas y debilidades de sus propias medidas teniendo en cuenta la relación con las dimensiones formales e informales de las organizaciones y las relaciones entre ellas.

Los autores anteriores, instan a la cautela acerca del liderazgo distribuido cuando apenas están comenzando los procesos de investigación, reiteran la necesidad de reflexionar acerca de las medidas de estudio y operaciones de estudio antes de buscar inferencias causales. Además, agregan, que el atractivo por esta perspectiva distribuida del liderazgo educativo para los estudiosos sugiere que tiene cierta utilidad y proyecciones para ampliar la base de conocimiento empírico existente sobre liderazgo y la gestión de las escuelas. Sin embargo, el atractivo o la popularidad, aunque necesario son insuficientes según sus propias palabras. Por tanto, para corroborar lo anterior citan a Harris (2005) con aportes también al liderazgo distribuido, cuando esta afirma que esta perspectiva corre el riesgo de convertirse en un cajón de sastre para cualquier intento de compartir o delegar liderazgo de manera anárquica.

Sin embargo, no se pueden desconocer los aportes de Spillane y Healey, en tanto, plantean que se deben re diseñar los instrumentos de investigación tomados de otros campos para que se adapten adecuadamente a los estudios de liderazgo y de la gestión educativa, aclarando, además, que, si bien su trabajo es en parte técnico, también es fundamentalmente conceptual, ya que tales medidas deben motivarse y justificarse utilizando el trabajo teórico y empírico existente.

Pues bien, a partir de los anterior, es importante anotar los aportes de la perspectiva distribuida en dos aspectos: líder plus y el aspecto de la practica (Spillane, 2006; Spillane & Diamond y Jita, 2003 citado por Spillane y Healey, 2010) significando con esto que el líder más o

plus, es cuando se involucran a más personas, además, del director de la escuela. El aspecto de la práctica de liderazgo pone de relieve la práctica de dirigir y administrar lo que permite la posibilidad que otras personas sin designaciones formales de liderazgo puedan asumir la responsabilidad de ese trabajo.

En esta misma configuración del liderazgo distribuido, en el mundo anglófono, Alma Harris y James Spillane (2008)<sup>9</sup> señalan que una perspectiva de liderazgo distribuido reconoce que hay múltiples líderes y que las actividades de liderazgo se comparten ampliamente dentro de las organizaciones, focalizando su mirada en las interacciones, más que en las acciones de aquellos roles de liderazgo formal o informal, señalando además que esta perspectiva se ocupa principalmente de la práctica de liderazgo y de cómo el liderazgo influye en la mejora organizativa y de la instrucción.

En cualquier caso, afirman los autores anteriores, que el liderazgo distribuido representa un enfoque alternativo que surge por las necesidades de las demandas externas e internas de las escuelas, pero también este liderazgo distribuido tiene un poder empírico cada vez más hay pruebas de que el liderazgo distribuido marca una diferencia positiva en los resultados organizacionales y de aprendizaje de los estudiantes.

En correspondencia con la intencionalidad de interés social y transformador de esta investigación y revisando en bases de datos se encuentra el artículo titulado: Leadership For Social Justice and Equity: Evaluating a transformative Frame Work and Andragogy de Kathleen M. Brown, publicado en la revista Educational Administration Quarterly con la dirección Web

---

<sup>9</sup> Referencia: Harris, A. y Spillanes, J. (2008) Distributed leadership Through the looking glass. British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS) Vol 22(1): 31-34

www.journals.sagepub.com cuyo estudio explora los efectos de una androgogía<sup>10</sup> alternativa transformadora (es decir el arte y la ciencia ayuda a aprender) diseñada para responder a los desafíos de la preparación de líderes educativos comprometidos con la justicia social y la equidad, se investiga desde un diseño metodológico desde la teoría crítica social, entrelaza la reflexión crítica, discurso racional y praxis política para formar un marco alternativo transformador. Combina los métodos de análisis cuantitativo y cualitativo para evaluar impactos de estrategias de aprendizaje de liderazgo y para explorar creencias de los líderes en servicio.

En este orden de ideas, en el trabajo de Maestría de Mármol y Rodríguez, (2008) se retoman las palabras de Mejía, M (2002) pedagogo colombiano y líder del movimiento pedagógico político magisterial, cuando sostiene que los cambios educativos promovidos desde un liderazgo educativo generado al tenor del movimiento pedagógico colombiano (1982-2006), solo pueden ser leídos en el contexto de la globalización capitalista y de la administración neoliberal, no se puede ser ingenuo, porque esta visión neoliberal toma formas educativas y pedagógicas para la reestructuración de los sistemas escolares, orientados por el paradigma sajón, (EE.UU., Inglaterra, Canadá) para el caso, los liderazgos transferidos a la escuela que vienen del mundo empresarial y se denominan transformacionales, distribuidos y sostenibles, los que se han convertido en el saber dominante de los organismos multilaterales que “hoy financian la mayor parte de las nuevas inversiones en educación, de nuestro país” ( P.24).

Igualmente Mejía (citado en Rodríguez y Mármol, 2008, trabajo de Maestría) plantea como alternativa al discurso de la eficacia, eficiencia y calidad mecanicista, pasar de una mirada “tecnocrática sobre el cambio escolar” a construir otra mirada sobre lo social, en el cual

---

<sup>10</sup> Androgogía según definiciones de varios autores, la consideran como el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender componentes humanos, es decir, se le dan herramientas a los estudiantes para que esos puedan ser orientados y alcanzar así los logros inmediatos.

coincidiendo con esta Tesis, propone la transformación de las escuelas en comunidades educativas dialógicas, de aprendizajes, conocimientos y saberes, en la perspectiva, de pasar de la exclusión social a la inclusión social, de la injusticia social a la justicia social, para construir con todos los actores de la comunidad un nuevo tejido social organizativo.

En este sentido, Marco Raúl Mejía, plantea la tesis de que la escuela en la actualidad deja de ser un agente ideológico y pasa a asumir la reestructuración de lo cultural que responda a los cambios y exigencias de nuestra época en transición, es decir: la escuela debe ser refundada, en donde debe entenderse la organización y manifestación del poder de manera distinta, reorganización de los espacios de socialización, como se puede entender desde sus propias afirmaciones:

El gran peligro de la reorganización y la refundación de la escuela en estos tiempos es que olvide su vocación de poder alternativo y constructora de transformaciones, para caer en los caminos de las miradas tecnocráticas que intentan construirla como una institución exenta de intereses y de relaciones sociales. (Mejía, 2011. P.69)

Por lo demás, en esta perspectiva del liderazgo educativo, la Fundación Empresarios por la Educación, en Colombia y en Alianza con otros países de América Latina, promueve programas como el de Rectores Líderes Transformadores (RLT) y Coordinadores Líderes. Igualmente, el programa de Comunidades de Aprendizaje en Alianza con el Grupo CREA de Barcelona España, que de alguna manera genera propuestas cercanas al liderazgo educativo que implican una nueva visión: Liderazgo transformador, Distribuido y Dialógico.

En efecto, estos programas están encaminados al desarrollo de estrategias para fortalecer el liderazgo pedagógico en los actores del sistema educativo colombiano y latinoamericano. Así, las cosas, en los procesos de gestión del conocimiento apoyan los procesos investigativos que

tienen como objeto de investigación el liderazgo educativo y la producción de conocimiento que facilite el cambio en las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la perspectiva de mejoramiento de la calidad de la educación.

Es importante, además, en cuanto esta Tesis tiene como objeto de investigación las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en contexto de la región latinoamericana, mencionar el artículo científico que se titula: “El liderazgo dialógico: posibilidad de transformación escolar en América Latina,” escrito por Monserrat (2017) (Grupo FARO, Ecuador) en los cuales cita como referencia a Eljob, C. Puigdellivol, I, Soler, M, y Valls, R. (2002) que abordan el tema de las Comunidades de aprendizaje como estrategia para transformar la educación desde las inclusión y participación de la comunidad educativa.

Además, Monserrat, también hace referencia a algunos trabajos del investigador Flecha, R (1997); Weinstein et al. (2014) igualmente referentes de esta Tesis, identificando el liderazgo dialógico, que incluye diversidad de voces y argumentos que buscan la transformación social y cultural de la escuela. Señala, que es necesario comprender las características del liderazgo directivo en América Latina. Indica que según estado del arte realizado por UNESCO (2015) con base en ocho sistemas escolares de la región encuentran el hallazgo con excepción de Argentina y Chile, los demás países, incluyendo a Colombia, centran el liderazgo educativo en la dimensión administrativa reduciendo la dimensión pedagógica y social.

Así, pues, lo esbozado anteriormente, coincide con el planteamiento del problema de investigación de esta Tesis que tematiza las tensiones entre lo pedagógico, lo administrativo y lo social producto de una concepción de raíz positivista acorde con una mirada fragmentaria de la realidad escolar que separa en los procesos de gestión educativa, en contraste, se propone una

postura crítica y dialógica de interés transformacional que establece relaciones de unidad diversa en el contexto de la gestión educativa en las organizaciones escolares.

En este sentido y, como lo expresa la autora del escrito mencionado, el liderazgo dialógico es una propuesta innovadora para la región latinoamericana, porque, además, se han generado más de 400 evidencias en escuelas que implementan comunidades de aprendizaje en Brasil, Colombia, Perú, Chile, Argentina, México y Ecuador, como así lo corroboran algunos actores sociales de la educación, directivos docentes, anotando la importancia de pasar de un liderazgo autoritario a un liderazgo dialógico centrado en el principio del diálogo igualitario base para la toma de decisiones con la participación y solidaridad de la comunidad educativa (Padrós y Flecha, 2014) citada por Monserrat (2017), de esta manera, la autora concluye como necesario el liderazgo dialógico como aporte a la transformación educativa en el contexto latinoamericano.

En esta perspectiva del liderazgo educativo dialógico, -de similares planteamientos del problema de investigación con esta Tesis-, se encuentran aportes en el plano teórico, metodológico y práctico, con los trabajos de Gisela Redondo Sama (2015), titulado: Liderazgo dialógico en las comunidades de aprendizaje; Padrós y Flecha (2014), con el título: Hacia una conceptualización del liderazgo dialógico; el trabajo de tesis doctoral de Rosa Valls Carol, (2000), titulada: Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información cuyo director de tesis fue dirigida por José Ramón Flecha, leída en la Universidad de Barcelona. Tesis, que según su autora se puede incluir en el campo de la pedagogía social y que pretende desde el enfoque crítico social aportar conocimientos para superar las desigualdades sociales, para ello propone las comunidades de aprendizaje basadas en el método dialógico.

En definitiva, todas estas producciones científicas tienen como trasfondo el enfoque crítico social de interés transformacional de las escuelas para que se conviertan en comunidades de

dialogo o aprendizajes, al igual que la presente Tesis. Declaran además y abiertamente, sus compromisos sociales, la lucha contra las desigualdades sociales y, epistemológicamente se sustentan en una Teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas (alemán) y la teoría crítica de la educación propuesta por Freire (Latinoamericano).

En todo caso, desde estas perspectivas con experiencias de comunidades de aprendizajes en Barcelona y extendida a muchos países de Latinoamérica, incluyendo a Colombia, se promueven procesos de creación, promoción y consolidación del liderazgo educativo dialógico. Además, estas investigaciones utilizan metodologías comunicativas con énfasis en el dialogo igualitario entre investigadores/as y sujetos implicados en la realidad social objeto de estudio, cuestión, que se comparte plenamente desde una mirada investigativa cualitativa con la presente Tesis.

En fin, las aportaciones, resultados y limitaciones de estos trabajos mencionados anteriormente, son un referente para este trabajo de investigación, en tanto, se plantea la transición de un liderazgo educativo convencional e instrumental hacia otro participativo, comunicativo y dialógico, que, si bien se entienden sus dificultades para lograrlo, al igual que Freire, se ven posibilidades de construcción en lo local en el distrito de Santa Marta y el Magdalena, en Colombia.

Por ende, se asume igualmente, guardando los principios dialógicos de la justicia social, la no discriminación e igualdad en la diferencia. Lo anterior, se asume como un compromiso pedagógico y político que busca a través del liderazgo dialógico para la justicia social, la superación del fracaso escolar y el mejoramiento en los resultados académicos de los estudiantes de los sectores sociales marginales.

En esta perspectiva, del liderazgo comprometido con el dialogo, la negociación y la justicia social, no puede faltar la referencia muy cercana a este trabajo de Tesis, se trata de los aportes de



Murillo y Hernández-Castillo (2014)<sup>11</sup>, en lo que ellos denominan liderazgo para la justicia social, porque, afirman, no se puede concebir un liderazgo educativo dialógico de principios sociocríticos de interés transformador de las escuelas como comunidades de aprendizaje con prácticas excluyentes y de injusticia social que reproduce las desigualdades en la sociedad.

Así mismo, estos autores coinciden con los aportes de Freire cuando concibe la educación como una práctica de la libertad y aporte a la transformación social. Incluso, estos autores afirman desde su perspectiva del enfoque de liderazgo para la justicia social que no solo se trata de buscar el mejor rendimiento y aprendizaje de los estudiantes, sino también aportar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Además, desde esta visión de liderazgo para la justicia social, concuerdan con esta Tesis, en tanto, entienden que el liderazgo que se promueva debe ser más ético que técnico. Igualmente, no desconocen el aporte de otras perspectivas, como es el caso del liderazgo distribuido, el liderazgo democrático, el liderazgo pedagógico, aclarando igualmente, que estos liderazgos por sí solo no llevan necesariamente a la justicia social y la equidad.

De ahí, que estos autores, indican que necesariamente se deben tener en cuenta los “contenidos vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad, la participación y trabajo por el bien común” (p.249), terminan expresando, que resulta paradójico que, como iberoamericanos o latinoamericanos, mientras, en el ámbito anglosajón se defiende la educación para la justicia social, las regiones con más desigualdad en el mundo no tengan como prioridad la lucha por una sociedad más justa, y seguidamente, esbozan un postulado : “ ...si una escuela no se plantea la consecución de una sociedad más justa, , contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales” (P.28)

---

<sup>11</sup> Referencia: Murillo y Hernández –Castillo, (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. Revista Iberoamericana para la justicia social (RIEJS), 3(2), 13-32.

En definitiva, en esta revisión de antecedentes, se enuncian aquellos aportes de conocimiento e investigación que resultan más pertinentes para el estudio en cuestión, antecedentes que de alguna manera se conectan con nuestros objetivos, metodologías, construcción discursiva y resultados de la investigación. Es el caso de los trabajos de (Padrós, M & Flecha, R, 2014; Redondo-Sama, J, 2015, 2016; Habermas, J, 1999; Freire, 1973, 1987, 2012).

Así, en lo fundamental se trata de una síntesis para darle fuerza a la idea de dialogicidad, acción comunicativa y participación decisiva de la comunidad como base de la transformación de las concepciones y prácticas de liderazgo de raíz tradicional y positivista que se mantienen atadas a tecnicismos, burocratismos y pragmatismos eficientistas, hacia otras, sustentadas sobre bases de la dialogicidad, la comunicación y de una democracia real y focalizada en proporcionar una educación como práctica de la libertad y alternativa efectiva a los sectores sociales en permanente exclusión.

Por tanto, Padrós, M & Flecha (2014), reconocen que Freire en 1968 incluyó en sus trabajos la necesidad del dialogo para aquellos que actúan como líderes, resaltan que la investigación educativa tiene un conocimiento avanzado sobre el uso de un enfoque dialógico para movilizar escuelas y comunidades. Esto es, ejemplificando que bajo el proyecto de investigación INCLUD-ED, las escuelas y las comunidades se involucran en procesos de participación que permitieron a maestros, niños, familia y miembros de la comunidad liderar la transformación de las escuelas. Al respecto, el mismo Freire (2012), refiriéndose a la dialogicidad, considera a esta como una práctica fundamental del ser humano y del fortalecimiento de la democracia, además de ser una exigencia epistemológica.

Aparte de lo Anterior, revisando la literatura del liderazgo educativa dialógico en Flecha, A. et al (2009), coincide con este trabajo de investigación cuando declaración del objeto de

investigación y la metodología centrada en la participación de la comunidad para lograr éxitos sin discriminaciones o exclusiones por ninguna razón. De la misma forma estos autores corroboran, citando a (Caspé, López y Wolos, 2007; Dearing, Kreider, Simkins y Wiss, 2006; Driessen, Smit y Slegers, 2005; Hess, Molina y Kosleski, 2006; Merry, 2005), que las investigaciones basadas en la relación entre la escuela y la familia han demostrado que la implicación de la familia y la comunidad aumenta el rendimiento de los estudiantes, alumnado perteneciente a minorías culturales o con discapacidad.

Así mismo, los autores de la referencia anterior, declaran una metodología crítica de la comunicación de aplicación en sus estudios, de la cual, esta investigación, de alguna manera, se acerca para la recolección y análisis de datos cualitativos mediados por la participación reflexiva de investigador y actores sociales en la construcción del conocimiento acerca del liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares. Igual, que, en esta Tesis, se apoyan en los constructos teóricos-metodológicos y prácticos, de Habermas y Freire, con la teoría de la acción comunicativa y dialógica y se refieren a estudios de casos con técnicas de recogidas de datos utilizando la entrevista semiestructurada, relatos de historias de vida, grupos de discusión comunicativos y observaciones comunicativas.

De ahí, que Redondo-Sama (2015, 2016) en la investigación acerca del liderazgo dialógico en las comunidades de aprendizaje coincide con flecha (2000, 2012), en la cual se define la importancia de la participación decisiva, evaluativa y educativa de la comunidad en la transformación de la organización escolar y manifiestan como esta participación impacta los resultados educativos de los alumnos, como también, genera espacios para crear y desarrollar el liderazgo dialógico de toda la comunidad, permitiendo que se incluya la diversidad de voces y se promueva el dialogo igualitario.

De acuerdo con Redondo-Sama (2016), en el artículo: Leadership & Community Participation. A Literature Review. International and Multidisciplinary Journal of Social Science. Investiga acerca de la importancia que tiene la participación de la comunidad y la familia en los procesos de transformación de la escuela mediadas por el liderazgo dialógico que promueve prácticas de comunidad de aprendizajes, no excluyentes.

En palabras tomadas del texto original en inglés se pueden leer los aportes del liderazgo dialógico y la participación de la comunidad en de Flecha et al, citado por Redondo-Sama:

Padros and Flecha (2014) develop a conceptualisation of dialogic leadership by including some of the most relevant contributions from social sciences and leadership research. According to the authors “dialogic leadership is thus the process through which leadership practices of all the members of the educational community are created, developed and consolidated, including teachers, students, families, non-teaching staff, volunteers and any other members of the community. In their commitment as dialogic leaders, they seek to work together with families, teachers and students especially by supporting and promoting actions that contribute to transform the school and the community, which include the neighbourhood and the interactions at homes” (p. 217) (Cita Redondo-Sama, 2016, p.84)

En todo caso, en esta profunda revisión de liderazgo y participación de la comunidad la autora anterior, recomienda investigar más sobre la dinámica del liderazgo que a través de la participación de la comunidad, puedan implicar mejoras para la sociedad. Lo anterior, se convierte en un reto para esta Tesis, en la perspectiva de construir proyectos de investigación y posibles líneas de investigación en el contexto de la sociedad colombiana, en particular en el Caribe colombiano.

Al igual: Flecha, Padros, Habermas, Freire, Redondo-Sama, como también se asume en esta Tesis, recaban la importancia que tiene una metodología comunicativa y dialógica, que pone énfasis en la razón comunicativa que busca el entendimiento entre iguales a diferencia de la razón instrumental que manipula al ser humano.

Habermas (1999: 124) sin referirse explícitamente al liderazgo dialógico, le da fuerza cuando expresa su concepto de acción comunicativa como interacción de a los menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea por medios verbales o con medios Extra verbales) entablan una relación interpersonal en el cual los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones... dándole de esta manera legitimidad a una visión de liderazgo dialógico que trasciende los modelos estratégicos de acción instrumental de subordinados hacia una acción donde “el ego puede conectar sus acciones con el alter” (P.146) de esta manera, se puede hacer ruptura con los tipos de liderazgo que pretenden situar a los actores sociales como meros ejecutores de las determinaciones producto de una organización jerárquica y burocrática.

De acuerdo con Ramón Flecha, invitado a ser la Introducción del libro de Freire titulado: A la sombra de este árbol, cuya impresión se registra en 1997, 2012; destaca la propuesta dialógica y transformadora de Freire y sus cercanías a propuestas alternativas, entre ellas la teoría de la acción comunicativa de Habermas que coincide con Freire en el dialogo construido con las voces de todas las personas, la igualdad que incluye el derecho a la diferencia (P.8). De todos modos, señala que en las páginas de este libro se focalizan los temas más actuales de las ciencias sociales: Dialogicidad, reflexividad y transformación, propios de un enfoque crítico social que da base a un liderazgo dialógico en las comunidades educativas.

Así, como lo reconoce Sergio Garay Oñate, autor de la tesis Doctoral: liderazgo y logro en las organizaciones escolares de Chile, teniendo como directora a María José Fernández Díaz, leída en Madrid España, en la Universidad Complutense en el año 2016, el liderazgo constituye un factor de primer orden de importancia para asegurar los buenos resultados de las escuelas (citando a Leith Wood, 2006; Hopkins, 2008; Day, et al, 2009). Del mismo modo, Freire (1970, 2012), reconoce

la importancia del liderazgo educativo, pero a diferencias de estos, lo hace desde una teoría de la acción dialógica, en la cual, la dialogicidad es el principio fundamental de ese liderazgo educativo y no la antidialogicidad o acciones anti dialógicas que pretenden conquistar, subordinar, manipular e invadir culturalmente al otro.

De este modo, Freire (1973), articula lo teórico, lo metodológico y lo práctico, (Antropología cultural, pedagogía crítica, sociología crítica, filosofía de la praxis) cuando se refiere al liderazgo, es decir, asume un compromiso social desde un enfoque de la acción dialógica y transformadora, en donde el liderazgo no puede tomar a los oprimidos como simples ejecutores de sus determinaciones, como meros activistas a quienes se les niega la reflexión sobre su propia acción.

Cuestión que plantea como inferencia, que no basta con un liderazgo distribuido técnicamente, mientras no se asume un compromiso de fondo con la transformación de las relaciones de poder entre líderes y “seguidores”, en el contexto de las organizaciones escolares y su incidencia política en la construcción de sociedad en, desde y para la justicia social. En esta perspectiva freireana de la teoría de la acción, no es posible hablar de actor en singular, y menos aún de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación.

Acorde con Freire, desde esta Tesis, se coincide que el liderazgo educativo emerge de las interacciones, la intersubjetividad e intercomunicación entre los actores sociales como sujetos capaces de habla, de vivir en el dialogo, de transformar las concepciones y prácticas de liderazgo educativo. en praxis (acción-reflexión: Reflexión-acción). En otras palabras y, desde una prospectiva dialógica, reconocer las dificultades en los procesos de creación y consolidación de esta nueva visión de liderazgo, pero también, reconocer escenarios de posibilidades en el proceso de transformación de las escuelas en verdaderas comunidades de aprendizaje, dialogo y saberes.

Bueno, pese a lo anterior, es necesario aclarar que no se puede establecer dicotomía entre diálogo y acción transformadora, según Freire, lo que si se debe tener claro, es la contradicción entre una teoría de la acción transformadora y otra de acción conservadora, en tanto, la primera establece relaciones horizontales intersubjetivas entre actores sujetos, la otra, objetivista, asume una relación vertical anti dialógica entre líder y subordinados. Es decir, los sujetos se tienen como objetos de su acción para el mantenimiento de relaciones de poder y manipulación. De esta manera, Freire plantea que el liderazgo o crece al nivel de crecimiento del todo o es sustituido a una nueva percepción social que van constituyendo conjuntamente (P.129)

En este sentido, planteado el problema investigativo de esta Tesis, focalizado en las tensiones entre concepciones y prácticas de liderazgo tecno-burocráticos por un lado, y humanistas, dialógicas y liberadores, por el otro, no quiere decir, al igual que Freire, que se desconoce la formación humanista tecno-científica de los hombres, pero sí, se quiere significar que ciencia y tecnología deben estar al servicio de la sociedad y su liberación permanente, su democratización y humanización en la relaciones de intercomunicaciones humanas.

De este modo, según Freire, las relaciones de liderazgos y pueblos, se van volviendo críticas en la medida que se fragmente la relación producto de las acciones anti dialógicas de la burocratización y la invasión cultural que sirve a la conquista y mantenimiento de relaciones de poder jerárquico o de superioridad del invasor opresor contra el invadido oprimido, para el caso, por ej. El liderazgo carismático (Transformacional) que se centra en la influencia de un líder carismático que termina conduciendo a los seguidores de acuerdo a su visión en intereses sociales. Claro, que lo anterior no significa la negación del liderazgo, sin embargo, afirma Freire, que no se justifica el manejo y la cosificación de las masas populares o comunidades como se expresa ahora (P.163)

Indiscutiblemente, mientras una teoría de la acción anti dialógica, es base de un liderazgo autoritario y burocrático, la teoría de la acción dialógica, es base de un liderazgo dialógico, democrático y solidario, en la primera, la elite dominadora mitifica el mundo para dominar mejor, con la teoría dialógica se exige el descubrimiento del mundo, que es su desmitificación (Freire, 1970: P.154).

Entonces, el liderazgo educativo dialógico, tiene las características propuesta por Freire: Colaboración, unidad en la diversidad, la organización y la síntesis cultural, a diferencia del anti dialógico que tiene como elemento principal la conquista que desde luego según Freire es necrófila al pretender “reificar” a los hombres, haciendo de unos conquistadores y otros conquistados, dominadores y dominados, generando una relación de “comunicados”, de órdenes, no de una autentica comunicación en la búsqueda de entendimiento entre iguales en la diferencia.

En suma, Freire, asume un paradigma socio crítico de interés transformacional, la dialéctica como su método de acción dialógica, expresado en la unidad de la permanencia y cambio a la vez, una construcción histórica del liderazgo, es decir, no es la permanencia y el cambio por separados, sino la dialecticidad de ambas, que permite ver el desarrollo del liderazgo en espiral, es decir, el liderazgo en su dinámica de dificultades y posibilidades , en el contexto histórico cultural y social se transforma y tiene vigencia en razón de tiempo construcción en conjunto por parte de las comunidades y actores sociales.

En definitiva, la metodología que defiende Freire y, según sus propias palabras, que se asume plenamente en esta Tesis desde una investigación de interés teleológico transformacional, de enfoque investigativo cualitativo, es decir, que en el proceso de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los actores objetos-sujetos de la investigación, es decir, Freire, asume, una postura desde una investigación acción participativa, comprometida



de manera consciente con la transformación de la realidad , sea esta escolar, del sistema educativo o social. Lo que implica desde el punto de vista metodológico, la participación activa de los sujetos, sea en calidad investigadores u objeto-sujeto de investigación, según Freire, debe ser una participación crítica y reflexiva de principio a fin.

Para concluir esta revisión crítica reflexiva, se trae a colación las manifestaciones de Freire cuando expresa que la esencia del liderazgo educativo es el dialogo mismo, las interacciones entre los sujetos que participan en este a través de la palabra verdadera, la unión entre acción y reflexión, por ende, el liderazgo como praxis, lo contrario conduce al liderazgo autoritario, anti dialógico que sacrifica la acción y se queda en palabrería o sacrifica la reflexión quedándose en un activismo ciego.

Así las cosas, acorde con la propuesta metodológica en la perspectiva de entender la configuración metodológica, se enuncian los objetivos y preguntas de investigación de manera esquemática.

## 1.2. Objetivos y preguntas de investigación

### Cuadro 2

*Relaciones entre objetivos y preguntas de investigación*

OBJETIVO GENERAL	
Develar las concepciones y practicas de liderazgo en la gestión de la organización escolar en los actores sociales Rectores/as, Directivos docentes y docentes; desde la perspectiva de las transiciones entre los paradigmas tradicionales y socio crítico de la gestión educativa	
OBJETIVOS PARTICULARES	PREGUNTAS DE INVESTIGACION
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar las concepciones y practicas de liderazgo de los actores sociales: Rector/a, Directivos docentes y Docentes, en la gestión educativa de las organizaciones escolares, caso 1 y 2, de la ciudad de Santa Marta</li> <li>• Analizar las concepciones y practicas de liderazgo en los referentes teóricos como ejes configuradores de las tendencias históricas construidas en los procesos de investigación en el ámbito de la gestión educativa en la organización escolar.</li> <li>• Contrastar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar y las configuradas históricamente como ejes o tendencias históricas en los procesos de investigación en el ámbito educativo.</li> <li>• Resignificar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar para hacerlas coherente en teoría y praxis desde una perspectiva socio-crítica.</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué concepciones y prácticas de liderazgo subyacen en los actores sociales: Rector/a, Directivos docentes y Docentes en los procesos de gestión educativa de la organización escolar?</li> <li>• ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de liderazgo subyacentes en los enfoques teóricos de la administración educativa aplicados históricamente en los procesos de comprensión de la gestión educativa de las organizaciones escolares?</li> <li>• ¿Cuáles son las tensiones entre las concepciones y prácticas de liderazgo en los actores sociales de las instituciones identificadas como caso 1 y caso 2 de Santa Marta y los enfoques teóricos sociocriticos en la gestión educativa de la organización escolar?</li> <li>• ¿Cómo resignificar las concepciones y practicas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar desde un paradigma socio crítico de la educacion?</li> </ul>

**Fuente:** Elaboracion propia

Asi pues, siguiendo la ruta metodológico y solución del problema y objetivos de la investigación, se esboza, en primer lugar, la razón teleológica de esta investigación comprometida desde un paradigma socio critico de interés emancipador, asumido desde los desarrollos epistemológicos, sociológicos, antropológicos y educativos de la teoría de la acción comunicativa, la ética de la liberación, la filosofía de la praxis y la educación critica (Habermas, 1990, 1999;

Freire, 1987; 1970, 2012, 2013; Wulf, s.f.; Dussel, 1998; Hoyos, 1995; Sánchez, A 2003; Pacheco y Cruz, 2012; Pacheco 2015).

En segundo lugar, se sustenta la escogencia del escenario socio cultural y la participación de los actores sociales claves que establecen un diálogo reflexivo desde sus saberes propiciado por el Rector investigador de esta Tesis, en un trabajo de campo que busca la información veraz, consecuente con un enfoque etic-emic<sup>12</sup>, que integra un visión interna del accionar de los actores en su contexto natural, con una visión externa o estructural del fenómeno del liderazgo educativo para evitar el análisis dualista en la relaciones objeto-sujeto de investigación , como así lo entiende Dietz (2011).

En tercer lugar, se plantea el enfoque de investigación de naturaleza cualitativo histórico hermenéutico con un interés investigativo comprensivo. En cuarto lugar, se expone la propuesta metodológica desde la perspectiva de la complementariedad Etnográfica reflexiva, propuesta por (Murcia y Jaramillo, 2008) en tres momentos: pre-configuración, configuración y re-configuración, forjando una relación metodológico con la prospectiva estratégica (Gabiña, 1999), haciendo posible las reflexiones a través de las dinámicas de transición del liderazgo educativo para pasar de un escenario tradicional burocrático y autoritario hacia escenarios ideales y posibles construidos con los actores sociales en sus contextos naturales y culturales.

En quinto lugar, se describe el momento de la configuración de los procesos de investigación cualitativa social diseñado para recolectar la información a través de las estrategias y técnicas de investigación que permitieron un registro de la información en todos los momentos del trabajo de campo. En sexto lugar, se configura el momento de la interpretación y redacción de

---

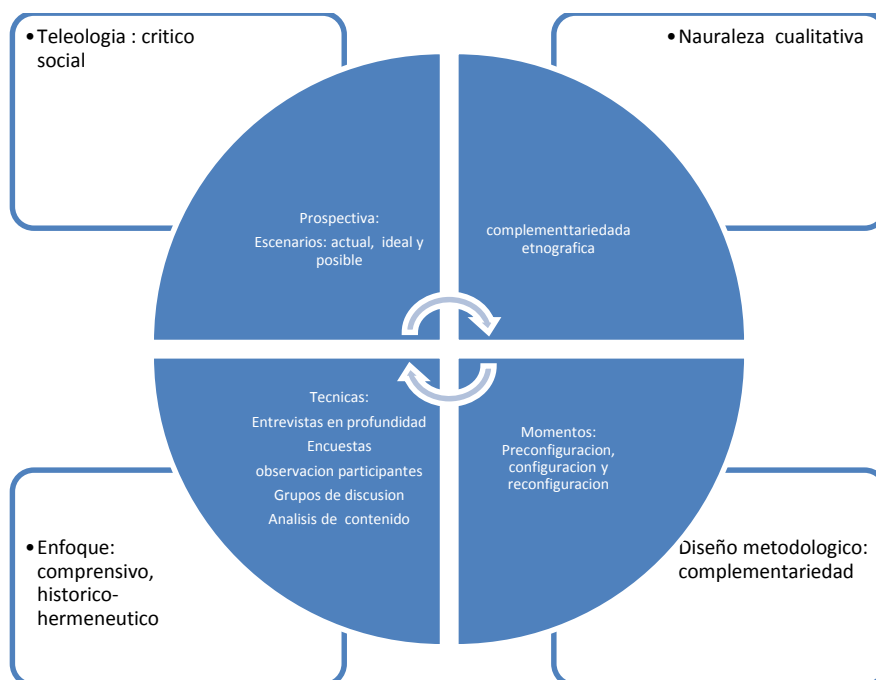
<sup>12</sup> Etic-emic, hace referencia en primer lugar a considerar una mirada etnográfica reflexiva en donde se complementan las visiones externas e internas en el proceso metodológico y teórico en la construcción dialógica del liderazgo educativo que fomenta la creación y consolidación de comunidades de aprendizaje.

la información que se retroalimenta con la participación de los actores sociales, rectores, coordinadores y docentes, en eventos de reflexión pedagógica institucional. Finalmente, se presenta la recapitulación a manera de conclusión del capítulo que haga posible una síntesis orientadora en la construcción de los siguientes capítulos.

Una vez descrita la ruta metodológica de este capítulo, se declara el objeto de investigación focalizada en las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar y sus transiciones paradigmáticas. Se reitera, además, en la relación metodológica de intencionalidad (teleológica) sociocrítica, de naturaleza cualitativa e interés comprensivo, con un enfoque de complementariedad Etnográfica reflexiva (Murcia y Jaramillo, 2008; Martínez 2011; Sandoval 1997), articulado a la prospectiva (Gabiño, 1999 en Mojica, 1998; Parras, Miklos, Herrera et al, 2007).

De modo, que esta investigación está enfocada a la interpretación y comprensión de la realidad social escolar y las transiciones en las concepciones y prácticas de liderazgo en los actores sociales, en su devenir histórico. En particular, se busca el conocimiento en el juego mismo de relaciones de sus actores sociales, en sus escenarios naturales actuales, ideales y posibles, que se configuran en la relación dialéctica y dinámica de los procesos de gestión en la organización educativa concebida como una construcción dinámica, social, auto genética, pensada desde la educación como praxis de libertad (Freire, 1987) y la transformación crítica de la educación y la sociedad (Postulados Escuela de Frankfurt y Jurgen Habermas, 1999).

A continuación y para corroborar lo anterior se bosqueja la propuesta metodológica para identificar la ruta a seguir en el logro de solución del problema de investigación y sus objetivos de conocimiento científico:



**Figura 1.** Propuesta metodológica de investigación **Fuente:** Elaboración propia

A partir de lo anterior, se reconoce que esta propuesta metodológica coincide con lo planteado por Pacheco (2012), cuando afirma, que para entrar en el momento de la metodologización que lleva al planteamiento metodológico se requiere describirlo en forma general y holística, siempre a la luz del objetivo central de la investigación.

En todo caso, se entiende que esto no es otra cosa que responder al cómo se implementó la metodología de investigación, las acciones que se realizaron y los momentos de la misma para recoger la información en el contexto natural de los actores, comprenderla e interpretarla a través de la configuración de unidades semánticas, lo que permitió la triangulación desde las voces de los actores, investigador y autores de liderazgo educativo, para dar cuenta en el informe de la investigación, de tal manera que de este proceso emerge el aporte teórico-práctico de la Tesis y sus resultados son susceptibles de transferir a otros contextos, de características similar, como así lo entiende Dietz (2011), en su propuesta de una etnografía doblemente reflexiva.

### **1.3.Teleología: Crítico Social**

La definición de lo teleológico se hizo para señalar en esta investigación el interés educativo emancipador de raíz en el paradigma crítico social. Para indicar, además, la razón final como lo revelaba Aristóteles, es decir, es nuestra causa final la comprensión histórico hermenéutica de las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares que redimensione la educación de futuro como factor de transformación, desarrollo humano, social y práctica de la libertad.

De esta manera, se asume el paradigma crítico social en el ámbito educativo y social (TAC y TEE)<sup>13</sup> en el contexto de la construcción teórico práctica de un liderazgo educativo dialógico desde el cual la educación se define como inseparable de su evolución social y humana que contrasta con una concepción de la educación tradicionalista que se abstrae del análisis crítico de la sociedad, de la educación y de las ciencias.

De esta forma, se reflexiona también la relación entre lo pedagógico y las limitaciones sociopolíticas de las ideas pedagógicas, en este sentido, las concepciones y prácticas de liderazgo educativo se comprenden a partir de la realidad social y política concreta, con el apoyo de las ciencias críticas de la educación como lo manifiesta Wulf (1985) que esta debe ser la ciencia de la comprensión de la práctica educativa, por y para la práctica, además de ser auto reflexiva y autocrítica.

De modo, que el referente es el sujeto social en su devenir histórico y en su prospectiva de desarrollo como ser humano y ser social, se cuestiona el concepto teórico positivista de reducir la educación al interés tecnocrático y burocrático.

---

<sup>13</sup> TAC -TEE, Significa: teoría de la acción comunicativa y teoría de la de la educación crítica (Habermas y Freire, como sus autores clásicos, el uno de origen alemán y el otro de origen latinoamericano)

Así mismo, lo confirma Nussbaum (2014), cuando afirma que en una educación tecnocrática solo ve el ánimo de lucro, desagrega artes, humanidades, ciencias y el pensamiento crítico brilla por su ausencia, en contraste, la educación desde un enfoque crítico social tiene como propósito compartir con el sujeto que se educa para desarrollar y construir su identidad histórica mediada por procesos organizacionales, de enseñanza dialógica, con la participación de los actores sociales: docentes, padres de familia, autoridades educativas e incluso los medios de comunicación internos y externos a la institución educativa.

Wulf (1985) sigue afirmando que la influencia de la teoría crítica se hizo real sobre las ciencias sociales y sobre el movimiento estudiantil durante los años 1960 y 1970, los cuales tienen todavía orientaciones que pueden influenciar las ciencias de la educación, ya que desde los años 30 se constituye la Escuela de Frankfurt, en la cual en su teoría predomina la crítica política como pieza central de la teoría, especialmente en autores de influencia marxista como Horkheimer (citado por Wulf), quien formula claramente sus críticas al pensamiento tradicional positivista en su artículo “Teoría tradicional y crítica de 1937”, en particular, critica sus pretensiones de universalidad de las ciencias a partir de un pensamiento deductivo que no se interroga por los contextos en los cuales se encuentra y desde donde debe alcanzar su legitimidad.

Como desarrollo de la teoría crítica social: Horkheimer y Adorno (Escuela de Frankfurt), denuncian la ilustración (citado por Wulf, 1985. P, 132), como un movimiento de emancipación que puede devenir en su contrario, y señalan que el movimiento de la ilustración no se puede definir más como lo hace Kant, como una “salida del hombre de su incapacidad...de la que el mismo es responsable”, ni como un movimiento dialéctico del devenir, como retorno sobre sí del espíritu absoluto, en donde la naturaleza se define como “desgarramiento” y la historia como “toma de conciencia” como lo afirma Hegel.

En esta perspectiva de la teoría crítica social como -trasfondo teórico, metodológico y epistemológico de esta Tesis-, Adorno (citado por Wulf, 1985. P, 133-134) plantea la Dialéctica Negativa, piensa que la palabra dialéctica indica solamente que las cosas no son aprendidas solo por su concepto y que caen en contradicción con las normas tradicionales de adecuación entre la cosa y su concepto. Además, desde una lógica formal se priva de aquello que hay de heterogéneo en el pensamiento de la unidad y es solo en el marco de una dialéctica “negativa” que el pensamiento puede escapar a la reificación de sus conceptos y mantener el sujeto disponible para la experiencia filosófica ( p.133-134), es decir, a pesar de asumir un enfoque de investigación de naturaleza cualitativa comprensiva para develar las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares, el interés teleológico es la apuesta por la transformación de la condición humana y social.

En esta línea clásica de la escuela de Frankfurt, -que se critica también porque se queda en la crítica-, Marcuse habla del hombre unidimensional creado por el capitalismo industrial, (citado en Wulf, 1985), presupone que la producción del ser social no se puede comprender de un modo apropiado más que como resultado del modo de producción capitalista, entonces ve el camino de la felicidad en la modificación del modo concreto de existencia del hombre, mira también el camino hacia la felicidad en las relaciones económicas y políticas, pero a su vez analiza que la autorrealización del hombre, no es siempre realizable, en este caso lo posible y lo real se deben contraer en una sola dimensión, que es la idea central del hombre unidimensional de Marcuse, para quien la tarea es analizar la sociedad a la luz de la capacidades del mismo hombre para mejorar la condición humana.

Así mismo, en la dinámica histórica de desarrollo de la teoría crítica social emerge el pensamiento habermesiano (Jurgen Habermas) como crítico constructivo de la teoría crítica social,



especialmente por cuanto le da elementos filosóficos, epistemológicos a una teoría crítica de la educación, devuelve a la filosofía su posición crítica del saber y además, crea una red sólida de conceptos, compromisos epistemológicos, teóricos, instrumentales, metodológicos en la teoría de la acción comunicativa, como puente ético de transformación en el diálogo de los actores de la comunidad educativa, lo cual se convierte en una postura coherente con el interés social de esta investigación, en tanto, tiene como propósito aportar a una nueva visión de liderazgo como práctica de compromiso ético en la acción comunicativa de sus actores sociales.

En este sentido, esta Tesis se acoge a la idea habermesiana que da base a un liderazgo como construcción en las interacciones sociales de entendimiento y no otro construido a través de cálculos egocéntricos, autoritarios, utilitarios. El modelo teleológico de acción que se propone como dice Habermas (1999):

Presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que el hablante y el oyente se refieren, desde el horizonte pre interpretado que su mundo de vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (P.137-138).

Para los fines argumentativos se pudo inferir a partir de la observación solapada, la observación participativa en distintos eventos y entrevistas realizadas por el actor Rector investigador de esta Tesis, las transiciones paradigmáticas que se viven en los procesos de liderazgo en la gestión educativa de las organizaciones escolares. Lo que devela el interés paradigmático tecno-administrativo y burocrático por una parte y, por la otra, el interés transformacional a través de manifestaciones o acciones comunicativas y dialógicas, como así se puede confirmar en el siguiente cuadro descriptivo y comparativo:

### Cuadro 3

#### *Manifestaciones de las perspectivas de liderazgo*

<b>Manifestaciones en la perspectiva de un liderazgo de interés técnico-burocrático</b>	<b>Manifestaciones en la perspectiva de un liderazgo educativo de interés transformacional</b>
<p>Los rectores y coordinadores deben formarse en gestión educativa, desarrollo institucional, administración y legislación. Por otro lado, (reseña propia), los docentes deben formarse en técnicas de docencia y manejo de grupo (Entrevista, caso 3) ("Zapatero, a tu zapato, como dice el refrán popular, los rectores en su cargo y los profesores a dictar clases)<sup>14</sup></p> <p>(...) El líder debe tener Formación en aspectos normativos y administrativos específicos del sector educativo (Entrevista caso 6). Se aclara que esta misma manifestación podría estar en la columna paralela, en tanto, se entienda la norma, no por imposición vertical, sino, cuando es reconocida como validada por los actores sociales.</p> <p>...no existe una base legal concreta y apegada a la realidad de las funciones de los directivos docentes, lo cual propicia que los rectores tengan funciones de todo tipo y que cada vez que surgen necesidades les impongan más y más funciones, especialmente administrativas, lo cual va en contravía de cualquier intento de liderazgo para la gestión educativa (Entrevista Caso 3). (Comentario: se nota la preocupación por la función directiva, la dimensión ética, pero muy poco la ocupación por el interés transformador desde la comprensión émica que inicie la transformación desde la realidad interna en su relaciones con el contexto legal, social, cultural, político)</p> <p>Observación: En eventos: programa rectores líderes transformadores (RLT) dirigido a 33 rectores con los que compartí escenario y evento del programa todos a aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los rectores coinciden con expresiones como lo primero es el dominio técnico administrativo acompañando a los docentes para que cumplan con sus responsabilidades (Rector organización escolar que en la entrevista es el caso</p>	<p>Refiriéndose al liderazgo la rectora caso 2, dice: Claro que este proceso es un proceso humano y es un proceso que no es terminado, es un proceso que cada día debe querer mejorar, porque nosotros somos seres inacabados y la sociedad está en permanente cambio, entonces por eso no se puede cambiar una práctica por una norma, hay que primero cuestionarlo, mirar, asimilar y luego si se cambia la sociedad, entonces esa parte también la tenemos clara, la norma se cumple o se cumple, pero ya digamos el ejercicio, el convencimiento, la racionalización de que es benéfico para la comunidad, se dan únicamente con esos espacios de discusión, de argumentación que se tengan en la institución (US 2 RECTORA) (coincide esta rectora con los supuestos ontológicos y epistemológicos de esta tesis apoyados en la razón comunicativa y la pedagogía dialógica)</p> <p>...distanciamiento de la realidad, autoritarismo en la toma de decisiones y pérdida de humanidad (Entrevista, Caso 2) (Este rector concibe el liderazgo autoritario como un liderazgo negativo)</p> <p>La articulación entre lo pedagógico-académico y administrativo de la escuela se ve afectado por las actividades extrainsitucionales condicionadas desde los entes gubernamentales (Entrevista, Caso 6) (En este caso se visiona a la articulación entre las dimensiones interna y responsabilidades académicas administrativas y pedagógicas de la escuela con el apoyo del ente gubernamental).</p> <p>...Ausencia de compromiso con el desarrollo docente, involucramiento de los actores sociales en la toma de decisiones, liderazgo de instrucción, planificación colaborativa y coordinación efectiva (Entrevista, caso 11).</p> <p>Falta de visión (compartida) y cultura organizacional que implica un compromiso con el conocimiento del contexto, claridad en las metas, constancias en la</p>

<sup>14</sup> Nota Aclaratoria: en este ítems se transcribe la postura tecno burocratica que prevalece en las concepciones y practicas del liderazgo educativo en contraste con una postura critica social y dialogica que establece relaciones de interacciones en los proceso directivos, académicos, pedagógicos y administrativos, dejando de lado la dicotomía entre rectores y docentes, al contrario, se plantea establecer relaciones bajo el principio de la igualdad en la diversidad.

<p>3)... “como rectora me corresponde exigir a los docentes para que mejoren en las pruebas <i>Saber</i> porque así me lo exige el gobierno” (Compartí con esta rectora escenarios en la formación RLT y PTA, pareciera que el mensaje del programa de comenzar por las autorreflexiones propias es ciego, solo se tiene una mirada externa, que raya en lo autoritario).</p>	<p>planeación, acompañamiento y evaluación (Entrevista, Caso 13).</p> <p>Nota: las manifestaciones de los dos rectores anteriores tienen expectativas hacia un liderazgo transformacional y dialógico, en tanto, plantean la participación colaborativa en la toma de decisiones y una planeación prospectiva deliberante desde una visión compartida.</p> <p>Observación: En el caso 1, se observan en los distintos eventos la asunción por parte de la comunidad educativa algunas acciones que se sustentan en una razón comunicativa: ej. Se observa en los docentes la disposición de cambio, a pensar lejos, como lo señala la representante del consejo directivo: lo más importante es la responsabilidad y el compromiso que la hace a una persona muy servicial.</p> <p>Lo anterior, coincide con otra docente del área de ética y con liderazgo en la construcción de convivencia escolar, cuando en su historia de vida dice que “Se considera con muchas cualidades, pero la que más destacaría sería, la alegría, la fortaleza, la colaboración, el servicio a los demás y sobre todo la creación; le fascina ser creativa con sus estudiantes; trabajando mucho la parte de la caricatura” (Historia de vida, caso 1).</p>
---	--

Desde esta perspectiva, la presente Tesis se identifica plenamente con el giro discursivo y dialógico que aportan Freire y Habermas, en la prospectiva de transformación de una teoría sustentada en la razón instrumental hacia otra dialógica y comunicativa. Del mismo modo, se entiende que la teoría crítica de la educación se conecta con los aportes de la teoría de la acción comunicativa como la comprende Murcia y Jaramillo (2008), es decir, como respuesta crítica social al fraccionamiento o cosificación del ser humano, gracias a la influencia del positivismo y el racionalismo técnico instrumental que ejerce sus influencias desde prácticas de liderazgo educativos convencionales que reproducen una educación desigual, desde un interés tecnocrático, disociada a juicio de Nussbaun (2008, P. 29) de cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico para mantener la democracia con vida y en estado de alerta.

A partir del análisis de los testimonios de los actores sociales que develan concepciones y prácticas de liderazgo en un proceso de transición entre posturas tecno burocráticas y transformadoras o progresistas, el secretario de educación de Santa Marta, en entrevista afirma que los rectores en términos de porcentaje de un 50% están en posturas tradicionales y de sobrevivencia mientras que el otro 50% logra un empoderamiento que los convierte no solo en líderes formales sino en líderes reales de sus comunidades en procesos de transformación.

Por consiguiente, se hace necesario como lo entiende Freire, citado por Vogliotti y Juárez (2012), articular dialécticamente lo histórico, lo político, lo epistemológico, lo metodológico, lo ético y lo estético, porque en los procesos de formación de Rectores, Directivos y Docentes se precisa la superación de las dicotomías entre la gestión directiva, administrativa, académica y comunitaria.

Sin embargo, el interés teleológico crítico social declarado en esta investigación no significa la exclusión o negación de otros paradigmas, de interés explicativo o comprensivo. Se plantea la posibilidad reiterada de una síntesis dialéctica, especialmente porque los estudios educativos de naturaleza humana y social, implican un abordaje multiparadigmático, multimetodológico, en tanto se tiene en común resolver problemas de investigación educativa que contribuyan al bienestar humano.

Y, Además, como afirma Martínez Miguelez (2011, P. 25) se puede establecer que la diferencia fundamental entre los paradigmas positivistas y post positivistas se ubican en su gnoseología o teoría del conocimiento, en el post positivista se supera el esquema que considera las percepciones como simple reflejo de las “cosas reales” y el conocimiento como copia de esa realidad, en cambio, el conocimiento se considera como el resultado de la interacción dialéctica entre el conocedor y el objeto conocido.

Así pues, como lo sigue afirmando Martínez Miguelez (2011.P. 26) en el diálogo entre sujeto y objeto, tienen voz múltiples interlocutores, factores biosocioculturales, en los cuales el concepto de objetividad es remplazado por intersubjetividad, que para el caso de esta investigación metodológicamente se parte de la comprensión del liderazgo educativo, sus concepciones y prácticas en el contexto social e histórico de los actores. De esta manera, la validez del conocimiento se verifica en los actos de lenguaje e interacciones sociales mediante la triangulación cualitativa de las voces de los actores sociales que tienen sus propias percepciones, concepciones y prácticas de liderazgo con los aportes de los autores teóricos y los constructos del autor de la presente investigación.

En otras palabras, como lo afirma Murcia y Jaramillo (2008, P.70), al igual, en esta investigación pese a que la teoría crítico social es su referente teleológico, no es su enfoque de investigación, pero si se piensa que este nuevo paradigma de la racionalidad comunicativa hace posible la comprensión interpretativa, histórica hermenéutica, especialmente en la propuesta de conocimiento e interés de Habermas, que supone la comprensión mediante el diálogo intersubjetivo en el escenario del mundo de la vida como lugar trascendental en el cual los actores sociales se relacionan con su mundo objetivo, social y subjetivo para entenderse desde la acción comunicativa bajo criterios de verdad, rectitud y veracidad.

#### 1.4. Enfoque metodológico de investigación

Frente al objetivo de investigación y el problema central planteado, se buscó develar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar, sus transiciones y tensiones, se optó, en coherencia, por el enfoque de investigación de naturaleza cualitativa, etnográfica reflexiva de complementariedad, histórica hermenéutica (Murcia y Jaramillo, 2008; Sandoval, 1997; Martínez, 2011; Habermas, 1999), de interés interpretativo y comprensivo.

Así, se inicia con el planteamiento teórico-epistemológico-metodológico<sup>15</sup> inductivo-deductivo como herramienta del pensamiento reflexivo y crítico para hacer la interpretación y comprensión de las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa, desde la realidad misma, como lo afirma Murcia y Jaramillo (2008, P.64), “asumiéndola como un complejo entramado de sentido sobre el mundo, en cuyo caso debería acudir la inducción desde la realidad empírica”, pero también es posible complementar con metodologías deductivas, que tratan de comprender el comportamiento humano sin descuidar la postura a la mirada pos positivista: “comprensivas, interpretacionistas y emergentes” ( P.66).

De igual modo, el enfoque metodológico considera necesario la complementariedad con la mirada prospectiva centrada en el contexto de interpretación y comprensión de futuro del liderazgo educativo seleccionado como Caso 1 (institución dirigida por el autor de esta tesis), complementado con casos referentes (caso, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15). Agregando que el caso 13, fue objeto de investigación anterior por parte del autor de la tesis lo que permitió teorizar acerca de las convergencias y divergencias en las concepciones y prácticas de liderazgo

---

<sup>15</sup> Como lo señala Pacheco y Cruz (2012) igualmente estamos convencidos que el problema metodológico no se reduce a la aplicación técnica de instrumentos o recetas mecánicas para afrontar el conocimiento de la realidad, se requiere de una metodología crítica social que haga puente entre la teoría y la práctica (lo teórico, epistemológico y metodológico) en un ir y venir en el proceso científico social de la investigación.

en la gestión educativa de la organización escolar, desde un visión crítica, integral, holística, dinámica dentro de un contexto real y manifestaciones de los actores: Rectores/as, Coordinadores, Docentes.

En ese mismo sentido, Murcia y Jaramillo (2008, P.68) plantea que la comprensión hermenéutica, considera el ser histórico, no solo de manera individual, porque se trata de “entenderse con el otro”, no solo de “entender al otro” en un contexto determinado. Se estudian relaciones intersubjetivas y no solo objetos aislados, dado, que las relaciones se manifiestan en el lenguaje, en la interacciones sociales. En ese orden de ideas, se utilizan estrategias y técnicas de comprensión que permitieron representar los escenarios en sus realidades históricas, actual y de futuros posibles de transformación de las prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar.

Aquí, en esta Tesis, el “entendimiento con el otro” se propone desde la postura epistemológica de la comprensión crítica mediante el diálogo planteado por Freire (2013) en el cual la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana que se constituye social e históricamente y no como un a priori, no “existe comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital” (P.100), superando además las posturas de una hermenéutica comprensiva que se reduce a la subjetividad o una postura positivista que se comprime al objetivismo, por el contrario, se establece una relación dialógica como praxis fundamental, haciendo referencia a la necesidad de la experiencia relacional al nivel de la existencia social en el mundo de la vida, mundo objetivo, subjetivo e intersubjetivo que fundamenta un liderazgo educativo dialógico para crear y consolidar comunidades de aprendizaje, desde sus propias realidades objeto de transformaciones para aportar a la construcción de escuela dialógica y democrática.

Cabe señalar, que el carácter cualitativo de esta investigación está dado como lo explica Sandoval (1997), a diferencia del enfoque positivista clásico, el enfoque cualitativo concibe la naturaleza de la realidad y las formas de conocerla de manera distinta, mientras los primeros son analíticos, experimentales, probabilísticos, realistas-empiristas, deductivistas, universalistas, extensivos, los segundos son de características, según Taylor y Bogdan (en Sandoval 1997): inductivos, holísticos, interactivos y reflexivos, naturalistas, abiertos, humanistas, rigurosos, de manera distinta a la investigación cuantitativa.

Por lo tanto, coherente con este enfoque investigativo cualitativo de interés comprensivo, queda claro que para comprender fue necesario asumir el diálogo como principio vital de comunicación con los actores sociales: Rector/a, Coordinadores/as, Docentes, sin coacciones o manipulaciones se reconocen las voces de estos.

De la misma manera, se asume como investigador, lo participante, respetando lo que cada uno quería expresar acerca del propósito investigativo y, profundizar en la interpretación de sus discursos y acciones para ir develando las concepciones y prácticas de liderazgo asumiéndola desde una perspectiva ontológica (Heidegger, citado por Murcia y Jaramillo, 2008), en la búsqueda de sentido del liderazgo educativo como fenómeno social y humano, entendible a través de la acción comunicativa comprensiva.

Al respecto, Martínez, M. (2011,P.29-30) desde un enfoque cualitativo comprensivo de complementariedad etnográfica reflexiva, plantea los fundamentos teóricos de la metodología etnográfica como una metodología cualitativa que etimológicamente viene de etnografía que significa descripción (*grafé*) y ethnos que significa estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas y aclara que la unidad de análisis no solo podrá ser una nación, un grupo lingüístico, una región, comunidad, sino también, un grupo humano, que constituya una entidad



cuyas relaciones estén reguladas por las costumbres, derechos, normas, obligaciones recíprocas. (P. 29-30)

Es así, como se puede estudiar etnográficamente una o más instituciones educativas; en particular, el liderazgo educativo que ejercen sus actores sociales, porque se busca comprender e interpretar para crear una imagen realista y fiel al grupo estudiado para contribuir con la producción de conocimiento social y comprensión de la estructura y dinámica de sus relaciones.

Se reitera, además, que el enfoque investigativo hermenéutico en este trabajo de investigación se acerca también a la idea de Flitner (citado en Wulf, 1985), como una hermenéutica comprometida a partir de una interpretación de la realidad educativa vista desde su aspecto histórico y pragmático, se llega a una ciencia de la educación comprometida con la práctica social, dimensión que se desarrolla con la influencia de la escuela de Frankfurt y la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

Por esta misma vía del lenguaje y la comunicación, se encuentran acercamientos a la hermenéutica sociocultural de Ricoeur (2002), porque en cierta medida deja sin base la dicotomía entre explicación y comprensión y afirma que es posible comprender para explicar y explicar comprendiendo, cuestión que se logra a través de un proceso complejo de interpretación.

Desde luego que, a partir de la comprensión del objeto de investigación, se entiende como lo señala Martínez, M (2011) que la realidad es una construcción dinámica que emerge de las interacciones de las partes constituyentes, por lo tanto, cuando se busca comprender las prácticas de liderazgo en los procesos de gestión en la organización escolar, se examina esa estructura de sentidos y significados, y se entiende al igual que el autor de la referencia que esa realidad no está en los elementos, sino que aparece en las relaciones que se dan entre los elementos, es decir las características del liderazgo no se pueden ver de manera aislada, ejemplo, por un lado los rasgos

personales, por el otro los comportamientos o por el otro las situaciones, el liderazgo se interpreta desde la dialéctica, como una acción de conjunto, la cual se construye en la interdependencia de estos elementos que inspiran la transformación de la escuela.

Teniendo cuenta lo anterior, se asume en esta investigación una postura teleológica crítica social por su intención transformadora, a su vez, se articula con una investigación de naturaleza cualitativa, de enfoque histórico hermenéutico que planteó la comprensión dinámica desde los enfoques etnográficos reflexivo y crítico complementados con la prospectiva estratégica para abordar en los escenarios actuales, ideales y posibles de construcción de conocimiento científico social pertinente con las prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar.

Además de tener en cuenta sus tensiones y transiciones de un modelo de administración y liderazgo jerárquico o convencional hacia un modelo democrático y dialogante. En esta perspectiva, a continuación se presenta el proceso metodológico de investigación que facilitó la comprensión investigativa en los momentos de la preconfiguración, configuración y reconfiguración para lograr el acceso cualitativo, los registros y análisis de datos que condujeron a resolver las preguntas y objetivos de investigación.

### **1.5. Configuración metodológica**

El proceso metodológico constituye las acciones que guían la presente investigación en cada etapa del proceso: formulación de preguntas de investigación, objetivos de investigación, selección de casos de estudio, recolección y análisis de datos y formulación de los resultados y conclusiones. Como también, la intención global de la investigación en donde se describen las estrategias, técnicas e instrumentos de investigación con una plan de trabajo investigativo.

Las estrategias son las acciones que se desarrollaron en los momentos y escenarios de la investigación para lograr resolver los objetivos de la investigación usando las técnicas e

instrumentos que permitieron recolectar, sistematizar y analizar los datos cualitativos para develar las características de esas concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar, sus transiciones paradigmáticas entre los modelos racionalistas, tradicionales, emergentes y socio críticos de la gestión educativa.

Al respecto de las técnicas, (González 2015 citando a Murcia y Jaramillo) coincide con que la finalidad de estas técnicas es intentar comprender cómo las personas construyen o reconstruyen su realidad social, es decir, las técnicas en esta perspectiva de naturaleza cualitativa de intenciones socio-criticas –como la de la presente investigación-, no se reducen a tecnicismos de corte empirista.

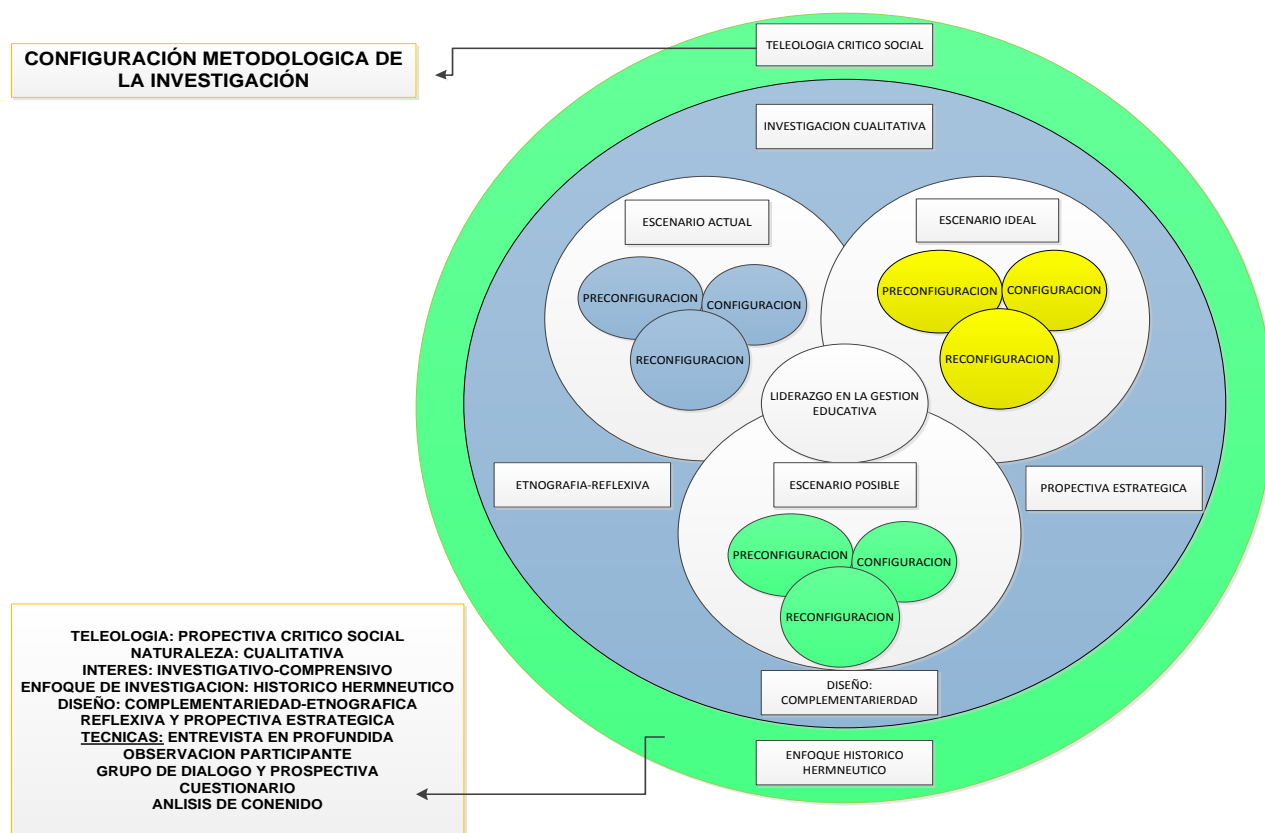
En atención a lo anterior, se implementa una propuesta de complementariedad etnográfica reflexiva y prospectiva estratégica, en tres momentos de la investigación: pre configuración, configuración y reconfiguración (Murcia y Jaramillo, 2008) en tres escenarios: actual, ideal y posible (adoptado de Godet, 2007, Gabiña, 1999), lo cual plantea un reto metodológico de aproximación cualitativa de interés socio crítico, en tanto se posibilita la intención investigativa en una complementariedad dialéctica de una etnografía reflexiva, no solo descriptiva, con los actores de liderazgo en la gestión escolar y, se relacionan estos momentos de pre configuración, configuración y reconfiguración en los escenarios de representación de las realidades educativas y sociales que simbolizan los actores con sus sueños y miedos, ideales y posibilidades de transformación.

En fin, se reitera, que esta investigación se orienta bajo los supuestos paradigmáticos socio-críticos e histórico-hermenéuticos, puesto que se desarrollan en los escenarios de las realidades concretas de los actores sociales con el interés investigativo de comprender e interpretar los significados sin alteraciones sustanciales de las concepciones y prácticas de liderazgo que emergen

de la compleja realidad escolar. Al respecto, es importante mencionar los aportes de Borda citado por González, (2015) cuando exhorta a la reflexión sobre la necesidad de construir paradigmas endógenos enraizados en las propias circunstancias que reflejan la compleja realidad que tienen y viven los actores sociales (P. 86).

Por tanto, en esta Tesis se asume la implementación de la etnografía reflexiva y crítica en complementariedad con la prospectiva estratégica, lo que implica reflexionar desde la acción y sobre la acción (González, 2015, P. 91) lo cual trasciende lo meramente descriptivo y hace una apuesta por la reflexión y autorreflexión crítica desde la etnografía y la prospectiva crítica y estratégica, como fundamento de re- significación del liderazgo educativo en la gestión de la utopía, porque esta no es una realidad dada, sino un camino de esperanza, el cual se construye ahora, reconociendo el legado histórico socio cultural, los sueños de unos rectores, coordinadores y docentes llenos de ideales que lo van haciendo posible a través de su compromiso como comunidades profesionales de aprendizaje y desarrollo.

A partir de lo anterior, se presenta la estructura general de la propuesta metodológica de la investigación, con la aclaración de que en el mismo proceso de investigación, esta fue objeto de cambios de acuerdo con las exigencias de desarrollo de la investigación.



**Figura 2.** Configuración metodológica de la investigación

### 1.5.1. Momentos de la investigación

Como quiera que sea, se asumió el reto de crear una propuesta de investigación desde la complementariedad etnográfica reflexiva y prospectiva crítica para develar las concepciones y prácticas de liderazgo en el contexto mismo de la vida escolar y de los actores sociales en la gestión educativa que tiene como fin el desarrollo de los educandos-educadores-directivos y comunidad educativa en general, en el marco del sistema educativo y la sociedad colombiana.

En ese sentido, en correspondencia con la propuesta de Murcia y Jaramillo (2008) se recorren los momentos de la investigación como a continuación se detallan.

**1. Momento de la Pre configuración:** En esta propuesta no se parte de un marco teórico-metodológico rígido, se va construyendo en el proceso mismo de la investigación. De manera que

se accede cualitativamente en los escenarios de representación de los actores sociales y, a su vez, se elabora una estructura de validación intersubjetiva que conduce a la interpretación y comprensión de los datos cualitativos iniciales registrado en la bitácora de participación del autor de esta Tesis con 32 rectores más en el programa: Rectores Líderes Transformadores, auspiciado por la fundación empresarios por la educación (ExE), en alianza con la Alcaldía del Distrito de Santa Marta, Colombia y la Universidad del Norte, ubicada en el caribe colombiano.

De esta misma manera, se realizaron registros solapados<sup>16</sup> de observación y entrevistas informales a los docentes de la organización escolar seleccionada como caso 1 y 2, la primera, como lugar de trabajo del Rector-investigador. Además, apoyados en referentes teóricos permitieron una primera triangulación para lograr una representación sociocultural y socio política de la realidad inicial de las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar en los tres escenarios: actual, ideal y posible (estos últimos como una adaptación desde la prospectiva estratégica (Gabiña, 1999; Godet, 2007) como así, aparece a continuación:

---

<sup>16</sup> Se entiende por registros solapados, en esta investigación, aquellos registros de observación de acciones donde los sujetos expresan in situ, sus emociones o manifestaciones críticas, de resistencia, que a través de técnicas formales es difícil de develar lo que realmente están sintiendo, pensando y actuando en el marco de la organización escolar.



**Figura 3.** Pre-estructura sociocultural de liderazgo en los actores sociales (entrevistas y memorias rectores programa RLT).

En el primer momento de pre-configuración, se analizaron los escenarios a partir de la constitución de dos grupos de diálogo interreflexivos y técnicas solapadas<sup>17</sup> de investigación, en cada una de las instituciones con los actores: un Rector/a, dos Directivos Docentes y cuatro Docentes que participan activamente en la gestión de la organización escolar y quienes pueden expresar elementos de análisis para develar el objetivo central de la investigación, como son las concepciones y prácticas de liderazgo que emergen en el desarrollo de la gestión educativa de la organización escolar.

En este momento de la pre configuración se establecieron los compromisos éticos con entes y actores participantes, se validaron los instrumentos de investigación, de tal manera que se pueda

<sup>17</sup> Técnicas solapadas como una forma de acceder al contexto para comprender e interpretar desde los actores sociales del liderazgo educativo, evitando el sesgo subjetivista y el determinismo objetivista

evidenciar la información recolectada utilizando las técnicas y herramientas adecuadas, sin pretender suplantar a los sujetos de investigación o violar su intimidad.

Añádase a lo anterior los testimonios en las voces de los o las directivos y docentes de las dos instituciones identificadas en esta investigación como caso 1 y 2. En estos encuentros, la Rectora del caso 2, ganadora del premio Compartir al Rector<sup>18</sup> del año 2016 expresa :

La Institución Educativa, es un espacio para transformar y recrear vidas. Insertar en la comunidad educativa unas prácticas culturales que se entretengan con las establecidas, que mejoran la mirada, el hacer y el sentir institucional, es un logro que suma puntos al proyecto de vida de nuestros estudiantes (Palabras en su ensayo para participar en el Premio Compartir al Rector).

Lo anterior expresado por la Rectora caso 2 da luces iniciales para develar las concepciones y prácticas de liderazgo en el contexto de esta institución samaria y las posibilidades de construcción de alternativas dialógicas como síntesis de un liderazgo para transformar las realidades escolares.

Paralelamente, el Docente caso 1, manifiesta que “En el colegio se está aprendiendo a utilizar el liderazgo participativo, un liderazgo de tipo horizontal, en donde todos los integrantes de la comunidad educativa somos igual de importantes”. Igualmente, un Directivo Docente de I.E.D. El Pando expresa que: “Las directrices tomadas en la institución educativa son las adecuadas...se está trabajando en la enseñanza y aprendizaje para ser un ciudadano bien formado”.

A lo anterior igualmente se agregan evidencias iniciales de los procesos de transición que se viven en las organizaciones escolares que pasan de un liderazgo tradicional burocrático a otro postburocrático encaminado a la humanización y democratización de las relaciones al interior de la escuela y también con el entorno y la comunidad educativa en general.

---

<sup>18</sup> El Premio Compartir al Rector es un reconocimiento a los rectores y directores de las instituciones educativas de Colombia con el fin de rendirle un homenaje por su liderazgo directivo como factor que influye en el mejoramiento de la calidad de la educación.



Es evidente que los registros anteriores dan la posibilidad de conocer desde la hermenéutica una percepción inicial de esa realidad, como afirma Ritzer, citado por Murcia y Jaramillo (2008, P.100) “(...) lo que es visible es una realidad que esconde a otra, una realidad más profunda que se oculta, y el descubrimiento de esa realidad, constituye el verdadero propósito de la investigación social y humana”.

De este modo se fue configurando el objeto de investigación a través de las exploraciones iniciales, desde una perspectiva inductiva, pero a su vez se hace una revisión desde una mirada deductiva, teórica del liderazgo que permitió ir avanzando en la construcción de una primera aproximación a una teoría del fenómeno objeto de investigación como así se representó anteriormente.

Para ilustrar este momento de la preconfiguración se considera necesario caracterizar de manera breve el contexto sociocultural institucional para pasar al siguiente momento de la configuración.

**Contexto socio cultural.** En los últimos 20 años, las Instituciones educativas del Caribe Colombiano, especialmente en el Departamento del Magdalena y su Capital Santa Marta, Distrito Histórico y Cultural, en el contexto de las nuevas reformas educativas en Colombia: Ley General de la Educación o Ley 115/94, se establecen unas nuevas formas de dirección y liderazgo de las Instituciones Educativas a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Gobiernos Escolares construidos con la participación de la comunidad educativa. En esta perspectiva, el Ministerio de Educación Colombiano (MEN) se elabora la cartilla guía para el mejoramiento institucional N° 34, editada en 2008, donde se establecen cuatro áreas de gestión educativa: Gestión Directiva, Gestión Académica, Gestión Administrativa-financiera, Gestión Comunitaria.

En la gestión directiva se introduce la idea liderazgo educativo para promover la gestión estratégica del desarrollo educativo institucional, solo, que la concepción de liderazgo oficial la reduce al cargo de rector, y lo reglamenta a partir de la ley 715/2001, como contrarreforma, concentrando en este cargo 17 funciones, las que hoy se han ampliado, descuidando que el liderazgo no solo está en cabeza de un rector solitario, por muy heroico que este sea. Por lo que se plantea, en este contexto de las instituciones escolares, repensar el liderazgo educativo desde nuevas miradas o visiones que aporten a un liderazgo dialógico, participativo, democrático, distributivo, que, además empodere a toda la comunidad para mejorar la gestión educativa en los procesos de desarrollo de la organización escolar.

En este marco socio histórico y normativo emerge esta investigación con el título: “Concepciones y prácticas de liderazgo educativo en gestión de la organización escolar. Transiciones entre paradigmas tradicionales y sociocríticos de la gestión educativa” que se presenta como trabajo de Doctorado en Ciencias de la Educación instituido por RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, como aporte teórico, empírico y metodológico, cuyo interés teleológico es la transformación social de la educación como una educación liberadora y democrática.

En el análisis o unidad de comprensión, se incorpora el papel de los actores sociales Rector/as, directivos docentes (coordinadores), Docentes en las organizaciones escolares Caso 1 y 2, de Santa Marta, las cuales se seleccionan teniendo en cuenta que la primera es el escenario principal de esta investigación, y la segunda como punto de referencia que permita identificar los procesos de liderazgo, sus semejanzas y diferencias, sus transiciones paradigmáticas en el ámbito del liderazgo educativo y la gestión en las organizaciones escolares.

En el contexto de las dos instituciones pertenecientes a la educación pública en Santa Marta, Colombia, se planteó como objetivo de investigación develar las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la organización escolar teniendo en cuenta las transiciones de un paradigma tradicional a otro sociocrítico transformacional de la gestión educativa.

La I.E.D Caso 1 es una Institución educativa ubicada en el Distrito Histórico y Cultural de Santa Marta, Colombia, al igual que la I.E.D Caso 2, escogidas ambas como escenario de esta investigación por sus características comunes en el campo de la educación pública y su contexto de emergencia en las formas de liderazgo y gestión que gravitan por momentos de transiciones paradigmáticas entre estilos clásicos que aún prevalecen e intentos de superación en la perspectiva de sistemas más democráticos y participativo, sustentados en teorías comprensivas y críticas de la educación.

La I.E.D Caso 1 y la I.E.D Caso 2, se orientan por un Proyecto Educativo Institucional (PEI) reconocido por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Distrital de Santa Marta y se constituye en la herramienta básica de liderazgo institucional que direcciona la gestión educativa, en la cual se pudo visualizar su misión, visión, principios, valores y su intención educativa, los cuales fueron objeto de análisis cualitativo de datos de esta investigación.

**2. Momento de la configuración.** En este período de la investigación se hizo una puesta en escena de la guía: protocolo de acción de la investigación que implicó un paso por la suficiencia investigativa del proyecto en la perspectiva de aplicación en la etapa del trabajo de campo propiamente dicho, configurando un esquema o mapa representativo de la acción (ideograma) que surge como producto de la recolección, procesamiento y tratamiento de la información previa de la pre-configuración y el rastreo teórico o análisis previo de los referentes de la investigación.

En esta fase de la investigación se tienen en cuenta los tres escenarios de comprensión e interpretación de una realidad actual, ideal y posible con la participación de actores sociales: Rector/a, Directivos Docentes y Docentes, por lo que se consolidan las categorías encontradas en el momento de la Pre-configuración. Como así aparecen en la siguiente gráfica:



**Figura 4.** Categoría de análisis

Así mismo, como lo indica Murcia y Jaramillo (2008), se parte del análisis de las pre-estructuras socioculturales y pre-categorías del momento de la pre-configuración, en la búsqueda de su comprensión e interpretación para pasar al momento de configuración de la investigación.

Se aclara que esta propuesta de naturaleza cualitativa de interés investigativo comprensivo, cualitativo se va construyendo y reconstruyendo en la dinámica misma de procesos de búsqueda de información. En efecto, hubo la necesidad de ampliar la mirada investigativa y, en la marcha misma de la investigación, se resuelve hacer entrevistas a rectores de 15 instituciones públicas de

Santa Marta, con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, vía Google Drive, escogidas del núcleo educativo del que es parte el Rector investigador de esta tesis.

Para empezar, con el equipo de apoyo y la validación académica del tutor Jorge Sánchez, se configura la guía con elementos interrelacionados de planteamiento del problema, configuración de objetivos de investigación, escogencia de escenarios y posibles colaboradores de la información y el trabajo desde un enfoque metodológico práctico de la investigación, que se realiza mediante las estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección, análisis e interpretación de la información para lograr absolver los interrogantes de la investigación.

De lo anterior se infiere que el problema de investigación, las estrategias y técnicas de la misma, no se encasillan en una postura epistemológica positivista, como lo indica Murcia y Jaramillo (2008, P. 124), citando a Martínez; Lincoln y Guba, que consideran que el problema y las técnicas etnográficas no surgen de un marco teórico preestablecido, sino del desarrollo mismo de la investigación.

En este sentido, esta investigación de naturaleza cualitativa y de enfoque de investigación histórico–hermenéutico buscó la comprensión e interpretación del fenómeno de liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar, partiendo de unos interrogantes de investigación, de los cuales se desprenden unos objetivos de investigación, que marcaron la ruta para develar las concepciones y prácticas de liderazgo en los escenarios reales del fenómeno socio cultural, constituidos por personas, espacios físicos, infraestructura, acciones, reacciones, interacciones, en los cuales los sujetos no fueron simples objetos de investigación.

Al contrario, se adhirieron a esta investigación de manera permanente, dos profesores pertenecientes a esta institución, en calidad de co-investigadores y, los demás, especialmente los actores de la institución referenciada como caso 1, sitio de ubicación del rector investigador de

esta Tesis, se apropiaron de las intenciones de la investigación y participaron activamente en talleres de diálogo prospectivo, grupos dialógicos deliberantes, entrevistas en profundidad, historias de vida, análisis del documento PEI, que fue una actividad en conjunto con un amplio sector de directivos y docentes.

Sobre la base de las consideraciones anteriores esta investigación, se aproxima a los escenarios de los actores sociales para ver relaciones y no únicamente rasgos personales, lo que requiere de estrategias y técnicas de investigación coherentes con enfoque cualitativo histórico hermenéutico de interés comprensivo.

En efecto, se utilizaron: la observación participante, la entrevista en profundidad, semi estructurada, técnicas solapadas, grupos de diálogo interreflexivo<sup>19</sup>, talleres de diálogo prospectivo, análisis de documentos, cuestionario e instrumentos virtuales, ayudas audiovisuales, grabaciones que se transcribieron y, de manera simultánea, se va haciendo la recolección de información, sistematización y levantamiento de unidades semánticas textuales y contextuales que según Coffey y Atkinson (2003), en la búsqueda de sentido de los datos cualitativos en el trayecto mismo de la investigación “nunca deberíamos recopilar datos sin que se estuviera dando de manera simultánea un análisis sustancial” (P.3).

En esta perspectiva de configuración de la presente investigación en los escenarios prospectivos estratégicos donde interactúan y participan los actores sociales desde sus concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de organización escolar, el investigador y los sujetos de investigación son mediados por las estrategias y las técnicas de investigación con la intención de recolectar información para la comprensión e interpretación de las realidades

---

<sup>19</sup> Dialogo interreflexivo al considerar a los actores educativos como pares con los cuales se establece un diálogo mutuo igualitario, como lo concibe Dietz, 2011, en etnografía doblemente reflexiva y De Sousa Santos, 2006, en diálogo de saberes y Freire (2012) cuando declara el principio de la Dialogicidad como principio vital de toda comunicación.

socioculturales y políticas de esa praxis de liderazgo, en la transición de un paradigma tradicional y socio crítico o emergente de la gestión educativa.

A continuación, resulta oportuno, desarrollar de manera específica la forma como en esta investigación se hizo la escogencia de los escenarios, los participantes claves para lograr una información veraz susceptible de validación y crítica reflexiva.

### **1.6. Escenarios y participantes claves de información**

La selección de los escenarios y participantes de la información en el trabajo de campo se fundamentó teniendo en cuenta primero, el momento de la Preconfiguración de esta investigación y que deja establecido con mediana claridad el objeto, problema, objetivo central, y la metodología de investigación como aparece a continuación, lo cual se convierte en la guía metodológica de esta investigación:

- **Objeto:** concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar.
- **Problema:** Tensiones y transiciones entre paradigmas tradicionales y sociocríticos
- **Objetivo central:** Develar las concepciones y prácticas de liderazgo en los actores sociales de la gestión educativa
- **Metodología:** Complementariedad etnográfica reflexiva (Murcia y Jaramillo, 2008)/Prospectiva estratégica (Gabiña, 1999)

Y, Segundo, se entiende como lo afirma Sandoval (1997), que la selección de los elementos anteriores señalados emergen del análisis concreto de la realidad social y cultural, se manifestó en la práctica no solo a partir de conceptualizaciones previas sustentado en las disciplinas académicas, sino en la investigación que solo puede hacerse a través del contacto directo con la manifestación concreta de una realidad humana, social y cultural, agregando, en esta investigación, también, la consideración para el análisis de una realidad pedagógico-política, que constituye parte

de la vida misma del autor de esta Tesis que trasciende significativamente en los espacios escolares y en los movimientos pedagógicos y políticos por cerca de 40 años.

La selección, entonces, se hace atendiendo las dimensiones teóricas, intencional y selectiva, (Sandoval, 1997). Ahora bien, en el aspecto teórico, está relacionado con lo planteado en los objetivos de investigación que en el trasfondo tienen un interés transformacional desde un enfoque crítico social, pero, en el corto plazo, la investigación asume un enfoque investigativo cualitativo de interés interpretativo y comprensivo, que buscó develar las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar y sus transiciones de un paradigma convencional burocrático hacia otro crítico social comunicativo, democrático, pos convencional.

Por esto se resolvió seleccionar dos casos atípicos en la ciudad de Santa Marta, de aproximación en sus concepciones y prácticas a un modelo de liderazgo dialógico, con fundamentos en la teoría de la acción comunicativa y dialógica (Habermas y Freire), denominado como Caso 1, escenario de trabajo del autor de esta Tesis, en calidad de Rector, que inicia la Resignificación del PEI (proyecto educativo institucional), en la búsqueda de transformación del enfoque tradicional hacia otro que plantea la construcción de una escuela dialogante, experiencia que va de 2010-2017.

Paralelamente, se resuelve en esta investigación seleccionar el Caso 2, como caso de referencia, con la cual el autor de esta tesis, comparte escenario con su rectora en el programa rectores líderes transformadores (RLT), sustentado en fundamentos de un liderazgo pedagógico de carácter transformador, como también en el espacio de todos por la educación (PTA), programa del Ministerio de Educación Nacional para mejorar los procesos de enseñanza de la lectura y las matemáticas, donde la institución, Caso 1, la reconocieron con incentivos en el ICSE (Índice Sintético de Calidad) por su mejoramiento en los niveles de desempeño(2014-2015) como aparece



en los anexos, con reconocimiento a través de un incentivo salarial para rector, directivos docentes, docentes y trabajadores administrativos.

De otra parte fue una escogencia intencional y selectiva, reconociendo las calidades humanas y profesionales de las personas que ejercen como rectores, directivos docentes o coordinadores y docentes, escenarios como Caso 1, contexto de participación como Rector del autor de la tesis, quien comparte escenario y vive el mundo de la vida escolar, su complejidad, sus alegrías y tristezas, pero sobre todo, lo vive desde una mirada y práctica reflexiva, desde una ética y una émica, que redimensiona su papel permanentemente a través de la autorreflexión y la posibilidad de interactuar con los demás para construir otro mundo posible, en el cual el liderazgo educativo sea justo, sostenible, dialógico.

Para ilustrar mejor lo anterior, Bisquerra (2004), plantea que para la selección de los participantes en calidad de constructores de un saber y de información, en vez de reducirse a la recolección de datos, el etnógrafo reflexivo, debe buscar la familiarización y establecer vínculos de confianza, de receptividad con ellos con el fin de que manifiesten sus impresiones sobre su propia realidad.

En efecto, lo anterior se hizo a través de los grupos de diálogo con los profesores y coordinadores de los dos casos, en sus propios escenarios y sin coacciones por motivo de que el autor de la tesis fuese el rector, además, se practicaron entrevistas en profundidad con la rectora y la coordinadora de calidad del caso 2, los docentes y coordinadores caso 2, quienes en su lugar de costumbre abrieron sus puertas y permitieron de manera sincera establecer el diálogo, a través de las preguntas y grabar las conversaciones y visualizar los ambientes escolares que permiten a partir de la escucha, observación, codificación, categorización, inferir algunas características que permean los procesos de liderazgo y gestión educativa en las organizaciones escolares.

Para mejor entender, en este momento de configuración o desarrollo del trabajo de campo de la investigación, “(...) en realidad los problemas de investigación son preguntas que el investigador se formula a sí mismo frente a los elementos que la realidad que va develando” (Murcia y Jaramillo, 2008, P.125) lo cual se interroga de la siguiente manera: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar en los actores sociales: Rectores, directivos docentes y docentes, constituidas en las transiciones entre los paradigmas tradicionales y sociocrítico de la gestión educativa? ¿Cuáles son las concepciones de liderazgo subyacentes en los enfoques teóricos de la administración educativa aplicados históricamente en los procesos de comprensión de la Gestión educativa de las organizaciones escolares? ¿Cuáles son las concepciones de liderazgo subyacentes en los enfoques teóricos de la administración educativa aplicados históricamente en los procesos de comprensión de la Gestión educativa de las organizaciones escolares? ¿Cómo resignificar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar desde un paradigma socio-crítico de la educación?

Simultáneamente y siguiendo el recorrido hermenéutico de la propuesta metodológica, es bueno recordar como así lo vivieron los autores citados anteriormente, que en el trabajo de campo pueden surgir muchas otras preguntas o situaciones que el investigador va considerando, en realidad, se reflexionó con el tutor de esta tesis para abrir unos nuevos escenarios de investigación, de manera que permitiera ampliar la mirada y conversar acerca de las prácticas de liderazgo y expectativas de formación con rectores de 15 instituciones ubicadas en la comuna 1 de Santa Marta, ubicación del núcleo educativo del caso 1, contacto que se hizo a través del uso del medio virtual Google Drive, analizado con los co-investigadores y de gran provecho para profundizar en el procesos para alcanzar un conocimiento más profundo de la realidad objeto de investigación.

En el curso de esta búsqueda de sentido, en este momento se considera necesario pasar a precisar con mayor profundidad lo que tuvo que ver con la recolección de datos cualitativos.

### **1.7. Métodos, estrategias y técnicas en la recolección de la información**

Definida la intencionalidad de esta investigación, se adoptó la propuesta metodológica de la complementariedad etnográfica reflexiva y crítica por su acento en la dimensión sociocultural e interés comprensivo y transformacional, pero a su vez, se establece relación de articulación con las perspectiva de análisis prospectivos estratégicos, toda vez, que se visualiza la necesidad de interpretar y comprender las realidades desde una postura ontológica, epistemológica y metodológica que considera ver los actores en sus contextos de dificultades humanas, sociales, educativas, pero también se visualiza la construcción de caminos de esperanza o posibilidades de futuros viables para aportar a la reconstrucción social del liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares en la búsqueda de sentido de la educación en, desde y para la justicia social.

Así, como afirma Rodríguez (2011) cuando se refiere a creación de comunidades de aprendizaje en Brasil, a través de un liderazgo dialógico:

(...) entre lecturas, trabajos en las escuelas, fui percibiendo que las comunidades de aprendizaje permitía concretamente la realización de una utopía, *no como una realidad dada (cursiva nuestra)*, sino como un camino en el cual se anda y se construye cotidianamente el mundo futuro, a cada paso, -el presente como parte constitutiva del futuro-, que se hace de sueño- (P.6).

De esta manera y, haciendo eco desde esta Tesis, también se ve el método como camino propio. Pues bien, desde esta propuesta metodológica, si bien fue creado en hombros de gigantes, como son los autores teóricos de la referencia, también la intención no fue copiar, por eso, esta investigación ha sido una experiencia personal, profesional y humana maravillosa para aportar a la escuela soñada en la acción, reflexión y transformación, en una búsqueda permanente del

porqué, el cómo y el para qué, partiendo de las propias prácticas de liderazgo educativo en el contexto de la gestión educativa. Al fin y al cabo, fue lo que permitió proponer la Resignificación del liderazgo desde lo epistemológico, pedagógico y político administrativo, en los escenarios mismos de investigación.

En este sentido y para hablar de las estrategias y técnicas de investigación, se reconoce que estas se configuran atendiendo la articulación a la naturaleza cualitativa de la investigación de interés comprensivo. Por lo tanto, no se parte de hipótesis preconcebidas y no se pretendió generalizaciones a partir de estadísticas, pero sí, la posibilidad de transferir los aportes de conocimiento científico a otros contextos de similares características como lo aclara Dietz (2011), lo que da fuerza a la idea crítica reflexiva de esta Tesis, de combinar la orientación dialógica y colaborativa de esta investigación con los procesos de gestión educativa en las organizaciones escolares, con una necesaria aportación crítica y transformadora de las prácticas de estos actores en sus tramas organizativos y en sus inserciones institucionales, como lo concibe Hernández, citado por Dietz (2011).

Después de lo anteriormente expuesto se pasa a expresar a través del cuadro siguiente las estrategias y técnicas utilizadas:

**Cuadro 4**  
*Estrategias y técnicas de investigación*

<b>Estrategias</b>  <b>Fuentes Fases</b>	<b>Registro (Narrativa)</b>	<b>Registro tecnológico</b>	<b>Entrevistas en profundidad</b>	<b>Grupos de diálogos interreflexivo</b>	<b>Análisis documentos</b>	<b>Talleres de prospectiva</b>
<b>Fuentes de Información</b>	Registros de observación participantes (caso 1 y 2) (validación López Yáñez, Jorge Sánchez)	Plataforma tecnológica (Google Drive y red de liderazgo escolar RLT)	Planificación Entrevistas (Ver anexos, validadas por López Yáñez y Jorge Sánchez)	Adaptación a Instrumento elaborado por Penagos y Camargo (1999, pp. 36-37)	Según guía elaborada a partir de adaptación instrumento López Yáñez (2005) Se analiza PEI y otros documentos como el Manual de convivencia y documentos ISCE(Índice sintético de calidad)	Herramienta construida a partir de la (Gabiña, 1999) con adaptaciones propias a partir de los fundamentos de una prospectiva crítica social. Se realizaron en forma de talleres con participación de los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia caso 1.
<b>Pre-configuración (Exploración)</b>	Observaciones previas en espacios como sala de profesores y oficinas de los directivos, reuniones de los consejos directivos y académicos.	Plataforma Red de Liderazgo Escolar (RLT)	Entrevista previas informales con miembros de la comunidad educativa (caso 1 y 2, reuniones programa Rectores Líderes transformadores)	Grupo de dialogo exploratorio con docentes caso 1 y 2.	Reflexiones previa documento PEI, Manual de convivencia y registros en documentos compartir el Maestro.	Talleres caso 1 en semanas de desarrollo institucional y eventos con el consejo directivo y académico.
<b>Configuración</b>	Implementación instrumento diario de campo, bitácora Rectores Líderes Transformadores.	Aplicación entrevista 15 rectores a través de Google Drive	Aplicación en escenarios caso 1 y 2, de entrevistas en profundidad a Rector/a, Directivos docentes y docentes a través de sus historias de vida.	Aplicación en escenarios caso 1 y 2, con grupos de docentes, y con la presencia de la coordinadora de calidad caso 2.	Aplicación guía (ver anexo) con la participación de docentes en el caso 1.	Realización de talleres de prospectiva en el contexto del caso 1.

<b>Pre-configuración (Redacción del informe de investigación)</b>	Sistematización de la información a partir de las observaciones y registros fotográficos	Sistematización de la información usando como base Google Drive y el trabajo en equipo con los co-investigadores	Sistematización de información en documentos y videos.	Sistematización de información a partir de transcripciones convertidas en textos de análisis cualitativo y videos.	Sistematización de información a partir de los textos elaborados con base en los documentos	Talleres y entrevistas informales para retroalimentar algunos hallazgos y proponer futuros posibles de un liderazgo educativo acorde con las realidades y expectativas de los actores.
---	--	--	--	--	---	--

**Fuente:** Elaboración Propia

A continuación, se describe esquemáticamente como fue la recolección de información que se fue convirtiendo en textos, unidades semánticas, que permitieron pasar al momento de la re-configuración, como el momento de la redacción de la tesis doctoral que se presenta a juicios de los expertos y jurados responsables seleccionados por RUDECOLOMBIA -UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA.

- I.E.D. caso1: Entrevistas en profundidad: tres coordinadores (sistematizadas)
- 3 taller de reflexión democrático (Sistematizados)
- 2. Grupo de dialogo interreflexivo (Sistematizados)
- 2 Taller de reflexión democrática (registro de observación)
- 2 Relatos de observación consejo directivo y consejo académico
- Un relato de observación posesión consejo directivo nuevo 2016
- Seis transcripciones historias de vida
- Relato sustancial DIA E 2016
- 3 Observaciones solapadas
- Análisis documento PEI (Sistematizada)

- Análisis relatos sobre la formación de liderazgo (RLT: Programa Rectores Líderes Transformadores), análisis Bitácora de la experiencia vivida periodo 2014-2015)
- Transcripción grabación en video semana de desarrollo institucional, grupo de dialogo con docentes, Entrevistas Coordinadores, Consejo Académico, Día E.
- Sistematización talleres de prospectiva en dos jornadas pedagógicas.

#### IED Caso 2

- Entrevista en profundidad rectora (Sistematizada)
- Entrevista en Profundidad coordinadora de calidad (sistematizada)
- Un grupo de diálogo interreflexivo (sistematizada)
- IED. Distritales de Santa Marta (15 Casos): cuestionario aplicados a igual número de rectores de Santa Marta envidas vía google Drive (sistematizada)

De acuerdo con los razonamientos que se han venido haciendo, las estrategias y técnicas, recolección y análisis de datos, van de acuerdo con las exigencias de los tres momentos de la pre-configuración, configuración y reconfiguración, teniendo en cuenta el encuadre metodológico etnográfico reflexivo y la prospectiva. Al llegar aquí, se considera necesario hacer un esbozo para argumentar cada una de las técnicas e instrumentos utilizados para lograr los resultados esperados.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron:

1. **Observación participante:** Martínez (2011, P. 63) dice que es una técnica clásica y primaria y la más usada por los etnógrafos para adquirir información. Murcia y Jaramillo (2008, P. 134) sostienen que esta técnica busca comprender la realidad sociocultural desde la realidad misma, lo que implica convivir con los actores sociales para entender sus sentidos y significados en relación con el objeto de estudio. Martínez (2011, P. 63) se pregunta ¿Qué es lo que el etnógrafo debe hacer al compartir y sumergirse en una

observación participante? y, plantea que el investigador debe responder a las preguntas de quien, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo, a partir de las cuales se recogen los datos más significativos sin alterar el sentido que le dan los protagonistas.

De modo, que es necesario anotar que para efecto de la observación participante de esta investigación se planearon los procesos de registro en un diario de campo, en una bitácora, como se dio a conocer anteriormente (Ver anexo guía de observación).

2. **Entrevista en profundidad:** a diferencia de los cuestionarios, estas son de carácter reflexivo y no pretendieron estandarizaciones de la información, porque esta investigación por su naturaleza cualitativa buscó, a través del diálogo igualitario, develar las concepciones y prácticas de liderazgo en las gestiones de la organización escolar, considerando sus transiciones paradigmáticas entre perspectivas tradicionales y socio críticas de la gestión educativa.

Según Taylor y Bogdan (citado por Murcia y Jaramillo, 2008), estas entrevistas en profundidad son como especies de encuentro cara a cara entre investigador e investigados dirigido hacia la comprensión de las perspectivas, o fusión de horizontes como diría Gadamer, entre todos los participantes reconocidos como sujetos con conocimientos, saberes e informaciones clave.

Al respecto, Martínez (2011) ve la entrevista como un diálogo coloquial que se debe complementar con otras técnicas de investigación, además, en esta investigación se asimilaron sus recomendaciones o advertencias de saber escoger el sitio, la hora, evitar querer dirigir, ya que esta es un diálogo abierto, flexible, dinámico, donde se pone a prueba la capacidad de escucha y las habilidades para ambientar el escenario de encuentro, de tal manera, que el producto de esta sea de mucha utilidad para resolver las preguntas de investigación y los objetivos de investigación



propuestos. Es decir, los entrevistados se sintieron en confianza, además, permitieron que las entrevistas fuesen grabadas (Ver Anexo guía de entrevista).

3. **Análisis de documental:** Sandoval (1997) analiza el este como una estrategia para la recolección de datos cualitativos, teniendo en cuenta que los documentos pueden ser personales, institucionales, grupales, formales o informales. Los documentos (PEI, PMI, MC, PP, ACTAS DE ACUERDOS, y otros)<sup>20</sup> Caso 1, fueron una fuente valiosa que revela los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad de quien los ha escrito.

El análisis de estos documentos se hizo de principio a fin de la investigación, además permitieron mirar coherencia y triangular con las informaciones surgidas de los actores y teóricos. Para el efecto de investigación se anexa guía de análisis documental.

4. **Grupo de diálogo interreflexivo:** se elaboró siguiendo los aportes de Sandoval (1997), Ávila y Camargo (1999) y de acuerdo con el objetivo de investigación de develar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión escolar, se consideró esta técnica con mucha importancia, puesto que brindó la posibilidad de abordar el problema de investigación de manera integral y participativa en situaciones que implican intervención o cambio, lo que se ajusta a la posibilidad de explorar posibilidades de escenarios actuales, deseados y viables de las prácticas de liderazgo, lo que implicó que este espacio de interreflexión entre investigador y sujetos de investigación se asumiera como una buena aplicación en el ejercicio de una metodología de la complementariedad etnográfica y prospectiva. No obstante, no solo fue una estrategia de recolección de información sino también de análisis reflexivo, exploración y consolidación estrategias prospectivas elaboradas desde los aportes de los actores sociales y autores teóricos.

---

<sup>20</sup> PEI, PMI, MC, PP, Significan Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Institucional, Proyecto Pedagógicos

5. **Talleres:** En el curso de la investigación se implementaron talleres y se observaron otros, significaron, además, no solo una estrategia de recolección de información, sino también la oportunidad para reflexionar en escenarios compartidos con docentes y directivos docentes, adentrándonos en la identificación activa y analítica, que puede abrir espacios y posibilidades de transformación de la visión tradicional de concebir y actuar en el ejercicio del liderazgo rectoral, directivo y docente.
6. **Historia de vida:** esta técnica emerge en el trayecto mismo de la investigación, fue un punto de encuentro entre el investigador Rector, los co-investigadores para la comprensión en profundidad del objeto de investigación con dichas personas. Se realizaron 6 historias de vida, lo que constituyó una fuente muy valiosa para esta investigación.
4. **Momento de re-configuración:** es el momento de interpretar, comprender, contrastar los datos, que para el caso de esta investigación se elabora desde un enfoque etnográfico reflexivo/prospectivo. Pero, conviene precisar, que la realidad objeto de investigación es diferente a cualquier otra, no hay teoría formal que la asemeje, desde el punto de vista de la complementariedad, no se da prelación ni a la teoría formal ni a la teoría sustantiva, cuando se trata de encontrar la esencia de una realidad estructural.

Por el contrario, la teoría formal se constituye en un elemento que apoya las comprensiones y no dese el cual se generan estas comprensiones (Murcia y Jaramillo, 2008, pp.154). De esta manera, los resultados teóricos sustantivos que emergen de la investigación obtenidos desde la realidad empírica, se triangulan con la Teoría formal asumida como referentes básicos de esta investigación, para así, pasar al informe de hallazgos, conclusiones y recomendaciones posibles, que constituyen el momento del informe final.

El encuadre metodológico del tercer momento de la pre configuración con los momentos anteriores de la investigación, en los escenarios prospectivos: actual, ideal y posible, formulados, se hace tomando como eje transversal el referente de las preguntas de investigación y los objetivos de investigación que se articulan con la metodología de investigación desde unas reflexiones de interacción para comprender e interpretar la realidad de la praxis de liderazgo educativo.

En esa perspectiva se buscó contrastar los datos que emergen de los actores sociales, la observación, el análisis de documentos, las técnicas solapadas, y los datos producto del análisis de los referentes teóricos en las investigaciones de liderazgo educativo, como liderazgo transformacional y distribuido, en el contexto local, nacional e internacional. A partir de allí se hace la re significación del liderazgo educativo hacia una construcción reflexiva que transforma la práctica tradicional en praxis del liderazgo en la gestión de la organización escolar desde fundamentos propios de una teoría socio-crítica, en sus desarrollo sociológicos y educativos (TAC: Habermas; TEE: Freire)<sup>21</sup> de comprensión histórico hermenéutico que permite una re-significación del liderazgo en contexto real de las organizaciones escolares.

Después de lo expuesto, se considera por la naturaleza cualitativa de la presente investigación que, primero en el momento de la re-configuración en sus escenarios prospectivos estratégicos se hace desde una aproximación al objeto-problema-objetivo, mediante un acceso cualitativo que permitió el diálogo fluido con los actores y también existe la complementariedad entre el método deductivo y el inductivo, como así lo señala Murcia y Jaramillo (2008), cuando citando a Maradones, recuerda que esta perspectiva del conocimiento ya había sido reconocida por Aristóteles, al considerar la inducción para lograr la explicación a partir de los fenómenos, y

---

<sup>21</sup> Cundo esta investigación se refiere TAC, significa teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1990;1999); TEE: teoría de la educación crítica y dialógica (Freire, 1987; 1970; 1999; 20120; 2013)

la deducción como el segundo momento de construcción de conocimiento para deducirlo a partir de las premisas que se habían encontrado.

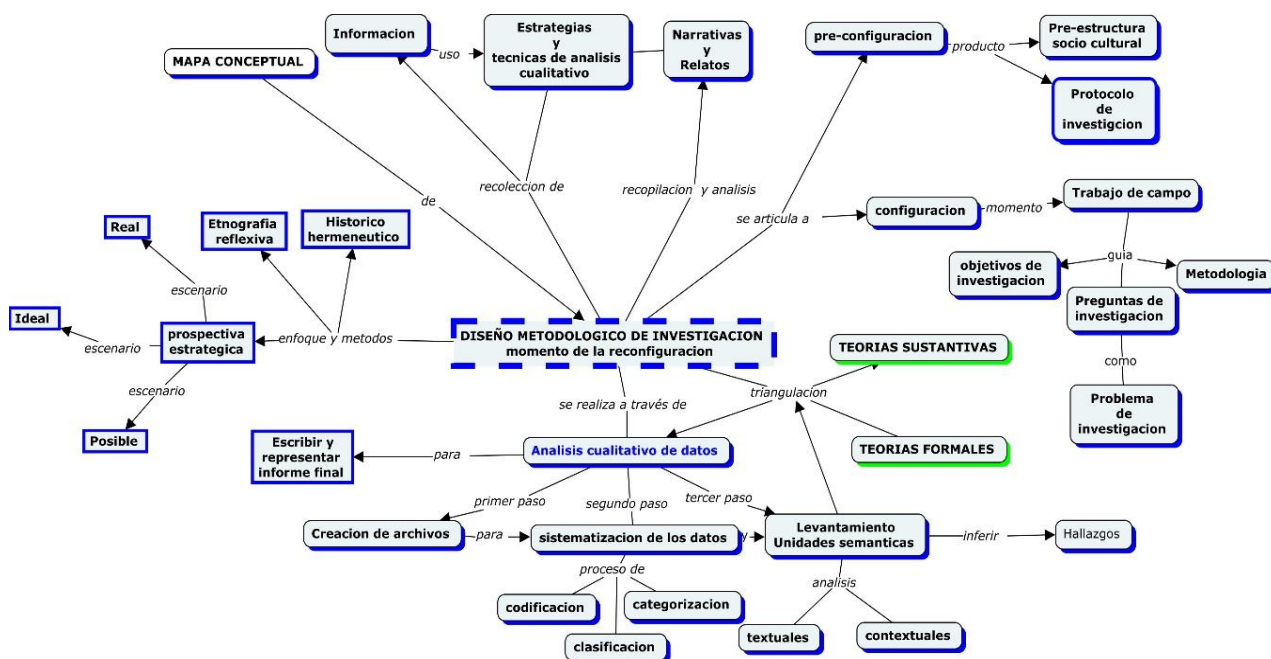
En el segundo momento de la configuración en el diseño metodológico de investigación implicó la retroalimentación de la estructura previa de la etapa de pre configuración en la cual se reconocen unos avances teóricos-empíricos, como aproximación a la categorización de esas realidades que se representan en los escenarios de lo actual, lo ideal y lo posible, pero también, se reconoce la importancia del momento de la configuración que permite adentrarnos en el trabajo de campo para dar respuestas argumentadas del qué, por qué y para quiénes van orientados los resultados de la investigación. Así, se intensifica el proceso de búsqueda e interpretación simultánea de la información, su sistematización y comprensión profunda para dar cuenta del conocimiento del objeto de investigación.

El protocolo de investigación planteado no se considera una camisa de fuerza, porque la propuesta metodológica en un proceso cualitativo se va construyendo en el transcurso mismo de búsqueda de la información, como lo concibe Briones, citado por Murcia y Jaramillo (2008), mencionando que la propuesta metodológica cualitativa debe completarse en la marcha de la investigación en cuanto a la población a estudiar, instrumentos de recolección y procedimientos, entre otros.

Como ya se expresó anteriormente, la presente investigación parte de una guía o estructura metodológica con la coherencia de relaciones entre el objeto-problema de estudio en correlación con sus preguntas de investigación, objetivos y metodología, que contiene las técnicas de investigación que permita dar respuesta al cómo de la investigación para llegar al qué, al por qué y al para qué de la misma.

Hechas las precisiones anteriores, se avanza en el proceso de redacción del informe de investigación cualitativa (Sandoval, 1997; Murcia y Jaramillo, 2008; Coffey y Atkinson 2003; Bisquerra, 2004; Sánchez, J 2016-2017), según estos autores el proceso de análisis cualitativo “es un proceso que requiere un cuestionamiento astuto, una búsqueda implacable de respuestas, una observación activa y sostenida, un acertado recordatorio”(Sandoval, 1997, P.155); a lo que se agrega, “nunca deberíamos recopilar datos sin que se estuviera dando de manera simultánea un análisis sustancial”, “el análisis de datos se da en tres procesos ligados entre sí: reducir datos, exponerlos y sacar y verificar las conclusiones” (Coffey y Atkinson 2003, P. 2).

A continuación, se presenta el mapa conceptual que representa el proceso de reconfiguración como el tercer momento que permite elaborar los aportes teóricos sustantivos encontrados, a partir de esta experiencia investigativa que nos permite la búsqueda de sentido de los datos cualitativos. De esta manera, se van develando las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa, sus transiciones paradigmáticas. Igualmente, se van reafirmando algunas categorías, pero también se van transformando en el proceso mismo de trabajo de campo y consultas en las bases de datos y referentes teóricos, que se acercan a los principios teóricos, metodológicos y prácticos de esta investigación.



**Mapa conceptual 1.** Diseño metodológico de investigación –momento de la reconfiguración-.

A pesar de todas las dificultades, estos momentos de la propuesta metodológica redimensionaron el concepto de investigación con matices míticos y por el contrario se entendió que es parte del mundo de la vida, pero como señala Habermas, se articula a la comprensión sistemática, científica con los niveles de rigurosidad, exigencia epistemológica dialéctica para aportar desde una pedagogía política y social a la construcción de liderazgo a través del diálogo igualitario, de la acción comunicativa, de la reflexión, para aportar un grano de arena a la transformación social de la escuela como verdaderas comunidades de aprendizaje y desarrollo.

En el mapa de la reconfiguración (Tercer Momento) apoyado por mi director de tesis Jorge Sánchez, la ayuda de los referentes: como la Tesis Doctoral de Luis Gonzales (2015) Escuelas del retorno, pero también los aportes de Sandoval (1997); Coffey y Atkinson, 2003; Murcia y Jaramillo (2008) y la experiencia propia, se logra categorizar y darle un orden jerárquico, reconociendo que este proceso de investigación cualitativa es una construcción de sentido.

De esta manera se realiza un acercamiento cualitativo a la realidad social contextual para comprenderla e interpretarla de manera científica y mediante el análisis cualitativo de búsqueda de significados y sentidos, avanzar en los procesos de teorización a través de la sistematización y levantamiento de la información, a partir de la comprensión de los datos mediante reflexiones y triangulaciones que emergen de las voces de los actores, pero también de la revisión teórica y aportes documentales de los autores e investigador.

De esta manera, se devela que desde una investigación de naturaleza cualitativa, de corte etnográfico reflexivo/prospectiva crítica, se logran los resultados esperados, a partir del compromiso con la solución del problema de investigación, a través de la respuesta a los objetivos de investigación siguiendo la propuesta metodológica etnográfica reflexiva de complementariedad. Se redacta el informe final estructurado en siete capítulos en los cuales se registran los aportes teóricos, metodológicos, empíricos, con sus respectivas gráficas, cuadros, mapas conceptuales, imágenes y anexos, conclusiones, que dan cuenta de esta experiencia inolvidable que se espera impacte en los procesos de transformación de las escuela en comunidades de aprendizajes, conocimientos y saberes .

## Recapitulación

Al referirse este capítulo al proceso metodológico se está declarando el compromiso en los planos social, teórico, epistemológico, metodológico y empírico, desde una razón comunicativa, dialógica, como así lo entienden Habermas (1999) y Freire (2012) y no desde la manipulación instrumental de una educación que reproduce las desigualdades sociales en contraposición de una educación para la humanización y democratización de la gestión educativa en el contexto de las organizaciones escolares.

Por lo tanto, esta metodología se articula desde un paradigma sociocrítico en sus desarrollos socio-políticos y pedagógicos con Habermas y Freire, con una investigación de naturaleza cualitativa de interés comprensivo e interpretativo, que se pone en práctica a través de una propuesta metodológica de la complementariedad etnográfica reflexiva crítica y la prospectiva estratégica, lo que genera un nivel de complejidad y de esfuerzo para definir las estrategias y técnicas de investigación en la perspectiva de lograr develar, desde los objetivos de investigación y los interrogantes investigativos, los registros de información y los análisis cualitativos que permitieron hacer hallazgos desde las manifestaciones de habla y acciones de los actores sociales: rectores, directivos docentes y docentes.

Cabe señalar que esta metodología se adoptó teniendo en cuenta las expectativas del investigador rector, quien transita desde hace mucho tiempo con experiencias estudiantiles, docentes y directivas en la lucha por un magisterio comprometido con la transformación social, pero también por las experiencias académicas en este tipo de metodologías etnográfica reflexiva a la que se le agrega la complementariedad prospectiva estratégica en la búsqueda de alcanzar la utopía de una escuela construida desde un liderazgo como un proceso de interacciones dialógicas y no de coacciones o manipulaciones carismáticas de un liderazgo “heroico”.



La propuesta metodológica representa momentos y acciones de construcción sistemática original, pero siempre apoyado en hombros de gigante como se expresó anteriormente. Las gráficas e ilustraciones en algunos casos son adaptaciones, pero en su mayoría son producto del esfuerzo permanente y la emoción de aportar a la transformación de la escuela para soñar con una educación emancipadora en la perspectiva de construir solidariamente una sociedad justa y digna.

Cabe concluir que el autor de esta tesis, a la vez rector e investigador le dio ventajas, pero también desventajas, porque de todas maneras, existen prejuicios que se deconstruyen en el trayecto mismo de la implementación de las estrategias y técnicas de investigación, que permiten un acercamiento reflexivo, abierto y desprendido con los actores.

Así, se valora la colaboración de los participantes en calidad de co-investigadores y sujetos participantes rectores, directivos docentes y docentes, en los espacios de reflexión, apoyo efectivo para emprender la tarea investigativa de transitar por todas las etapas de la investigación como fueron la pre-configuración (Producción de pre-estructura sociocultural y protocolo de investigación), la configuración (trabajo de campo, desde el protocolo definido en el proceso de Pre-configuración) y la re-configuración, como el momento que permitió profundizar los momentos anteriores y sistematizar la información desde una mirada emic-etic, que tiene en cuenta las voces de los actores, pero, también los aportes pragmáticos, teórico-metodológicos, y la participación del sujeto investigador con sus posibilidades y limitaciones, pero, siempre con la esperanza de lograr los resultados que contribuyan a la teoría científica social, pero, también al compromiso de transformación educativa y social.

## Capítulo 2

### Liderazgo educativo en los procesos de gestión educativa de la organización escolar

*“El cambio comienza colocando el dialogo como la base para comprender y explicar la realidad social” (Flecha, R.)*

En términos generales, en este capítulo se avanza en la conceptualización del liderazgo, el liderazgo educativo, sus enfoques teóricos construidos históricamente, primero como liderazgo clásico y, como este avanza en la dinámica misma de la evolución histórico-social hacia un liderazgo postclásico, ético, humanista, reflexivo y crítico, emancipador en el marco de la transición de una sociedad industrial hacia una sociedad de la información en la era global. Esto es, se avanza en la comprensión y explicación del liderazgo educativo a través del diálogo crítico que abre posibilidades de transformación de las concepciones y prácticas en los procesos de gestión educativa de la organización escolar.

Ahora bien, es importante saber cómo este liderazgo se transfiere al mundo de la vida educativa como liderazgo pedagógico o educativo en los procesos de gestión de la organización escolar, a los que subyacen concepciones y prácticas constituidas en relación con paradigmas que transitan históricamente desde los intereses técnicos, burocráticos, jerárquicos, de una racionalidad estratégica instrumental hacia una racionalidad socio crítica, comunicativa y emancipadora (TAC-TEE)<sup>22</sup>.

De esta manera, el giro dialógico, ético, humanista y social se orienta desde una racionalidad comunicativa y emancipadora, le apuesta al compromiso social y político para una democracia deliberante de los actores sociales educativos que construyen su propios entornos democráticos escolares de transformación a través del diálogo auténtico, de una pedagogía

---

<sup>22</sup> TAC, significa Teoría de la Acción comunicativa, fundamentada por Jurgen Habermas y la TEE, teoría de la educación emancipadora argumentada por Paulo Freire.

liberadora, de una ética comunicativa de la educación, de una praxis reflexiva y crítica transformadora, base de una nueva visión de liderazgo y gestión educativa democrática, humanista y social.

Adviértase, lo clásico del liderazgo también como lo instituido, establecido o normado desde “arriba” desde las jerarquías burocráticas de la institución educativa o sistemas de administración y planeación educativa, a las que subyacen pre-concepciones de liderazgo reducido al interés individual o carismático, de un líder solitario, lo que implica la constitución de concepciones y prácticas jerárquicas de liderazgo en la gestión de la organización escolar y lo instituyente como lo emergente, socio-crítico de la administración y planeación educativa como lo sostiene, Sánchez, J (2010) refiriéndose a la Resignificación como una visión alternativa desde un paradigma emergente de la planeación, lo que implica, hacer una comprensión del liderazgo en un espiral de desarrollo, de abajo hacia arriba, distribuido en todo los niveles de la gestión educativa, como acción de sentido, de diálogo, de reflexión y crítica transformadora de la realidad social educativa.

De esto modo, se plantea en esta investigación una búsqueda de sentido en el diálogo de saberes con los actores sociales de la organización escolar y apoyado en los referentes teóricos para comprender cómo estas concepciones y prácticas de liderazgo se construyen social e históricamente en la dinámica misma de las transiciones de los enfoques convencionales hacia los enfoques socio-críticos que emergen en un espiral dialéctico de determinaciones, en el cual el paradigma clásico positivista<sup>23</sup> que subyace al liderazgo vertical, determina el campo

---

<sup>23</sup> La referencia al paradigma clásico positivista se entiende desde esta tesis fundamentado en la teoría crítica epistemológica propuesta por Habermas en conocimiento e interés (1982) y Teoría de la acción comunicativa (1999) cuando plantea un cambio de paradigma de la filosofía de la conciencia, de la razón cognitiva instrumental, a la teoría de la acción comunicativa, para pasar de una razón sustentada en el interés técnico instrumental, objetivista o subjetivista, a un interés emancipador, a una razón intersubjetiva que presupone el lenguaje como un medio de entendimiento, en el que a través del diálogo o la acción comunicativa se relacionan el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo.

paradigmático socio-crítico de corte dialógico, pero este último, a su vez, puede ser determinante del cambio de un modelo clásico hacia unas nuevas concepciones y praxis de liderazgo en la gestión de la organización escolar que se propone una educación como práctica de la libertad (Freire, 1983) y factor de desarrollo humano y social.

Si bien, López Yáñez (2005), en España, aporta elementos progresistas en la investigación que titula: “liderazgo y desarrollo sostenible de las organizaciones educativas”, cuando declara que su intención investigativa no pretende hacer un análisis desde la teoría de los rasgos personales, de las características conductuales y la sobrevaloración de los líderes “superhéroes”, como en efecto se hace desde teorías tradicionales de la administración, por el contrario, parte de un análisis sistémico de relaciones entre el líder, el grupo y situaciones concretas de la realidad escolar.

Pero, a diferencia de la Tesis anterior de López Yáñez y otros, en esta Tesis, se plantea explícitamente que se debe avanzar sin reservas hacia un paradigma crítico social, de acción comunicativa y de interés emancipador que parta del mundo la vida educativa escolar como elemento primario de construcción y reconstrucción de los procesos de gestión del tejido social, de la calidad de vida educativa, del bienestar común, del reconocimiento de las representaciones, imaginarios y acciones de los actores sociales, auténticos gestores del cambio educativo.

En efecto, se busca la aproximación a un análisis y síntesis dialéctica comprensiva socio-histórico, cultural y política, teniendo en cuenta los procesos de cambios, innovaciones y desarrollo en el contexto de la gestión educativa de la organización escolar como lo visiona Pacheco (2015), que entiende por organización: “un ente social, dinámico (criatura y creador de relaciones sociales) complejo y contradictorio, en donde conviven dos mundos: el mundo de las cosas y por el otro, el constituido por las interpretaciones y simbolismos de los actores organizacionales (el de los significados)” (P. 20).

De esta manera, se infiere que la reducción epistemológica a un interés tecno-pedagógico o tecno-organizativo, funcionalista, es el trasfondo y justificación de una educación de base positivista reproductora de la injusticia social, que pretende la cosificación de las personas en vez de una educación emancipadora orientada a la transformación humana y social.

Eso sí, so pretexto de la autonomía, se hace bajo un modelo de gobernanza neoliberal<sup>24</sup>, costo-beneficio, “rectores gerentes de la educación”, se les impone como objetivo la innovación, la productividad y competitividad para el crecimiento económico, sin equidad social, convirtiendo a la educación en factor de desigualdad, cada vez más elitista: los más ricos (pocos) tienen acceso a la mejor educación en todos sus niveles, mientras que los más pobres (muchos) siguen necesitados de una mejor educación acorde con sus expectativas y necesidades de formación.

De manera, que esta concepción de la educación desde una ética y moral neoliberal hace eco a los intereses expansionistas del orden internacional de la globalización negativa que Bauman (2015) plantea que se ha convertido en fetiche, un conjuro mágico, una llave destinada a abrir las puertas a todos los misterios presentes y futuros, incluso, la globalización se plantea como indispensable para la felicidad humana, cuando en realidad los procesos globalizadores negativos incluyen segregación, separación y marginación social progresiva (pp.9).

Al respecto, Tedesco (2003) plantea que en la dinámica de esa “sociedad del conocimiento” “de la información”, de gobernanza neoliberal, como se dijo anteriormente, se refleja en el campo educativo y por lo tanto, en el liderazgo educativo.

---

<sup>24</sup> En cuanto se señala la forma gobernanza neoliberal nos referimos a esos discursos y prácticas ideológicos y políticas que pretenden resolver los problemas de la sociedad y la educación de manera rápida y con un interés tecno burocrático, como lo visionó Freire a finales del siglo XX, desde la pedagogía y política crítica, que bajo este modelo se pretende una práctica educativa neutral, que coloque a los jóvenes en un entrenamiento o conocimiento técnico para el mundo de la producción. Es decir, y como lo indica Bauman (2007) el neoliberalismo lleva a la educación a una visión economicista, cuando se debe otorgar poder para que la educación aporte sus saberes y quehaceres a la construcción de nueva ciudadanía.

Lo anterior, plantea nuevos retos en la transformación de concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar, en la cual “la escuela puede y debe, responder a la demanda social de comprensión de los déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad”(P. 6), para dimensionar además, que el individuo y la autonomía no son incompatibles en la relaciones de reconocimiento del otro, como tampoco incompatibles con la definición de propósitos comunes de una educación de transformación permanente y concertación de todos los actores sociales, Estado y sectores productivos.

De acuerdo con Harris (2011), son pocos los sistemas escolares que funcionan bien o mejoran con el tiempo. Además, afirma, que en la sociedad actual se sigue presenciando intentos de mejoramiento de los sistemas escolares a través de métodos que claramente no funcionan. Sigue afirmando la autora de la referencia, que no es posible generar cambios en la educación del siglo XXI con liderazgos verticales, autoritarios, se requiere un liderazgo distribuido<sup>25</sup>. Más bien, se debe avanzar en la escuela del siglo XXI hacia formas horizontales de dirección y liderazgo educativo que construyan capacidades que generen confianza relacional dentro y entre las organizaciones escolares que son la clave para el mejoramiento del sistema educativo.

De esta manera, se considera que el liderazgo en la gestión de la organización escolar existe e importa como elemento clave para la transformación humana y social a través de la mediación dialógica, ética-comunicativa, política de la educación que parte de las expectativas y necesidades del contexto de formación de los estudiantes y adelanta procesos de enseñanza-aprendizaje auténticos en ambientes de dialogo, participación y deliberación democrática.

---

<sup>25</sup> Liderazgo distribuido es un desarrollo del liderazgo educativo originado en el mundo angloparlante en los últimos años en la cual el líder no se asimila al cargo y se crea la figura del líder-plus a todo nivel buscando la eficacia practica en los proceso de rendimiento de la organización escolar, el éxito escolar, pero, oscureciendo otros aspectos de la vida organizacional como son el poder e influencia dentro de las escuela: el liderazgo puede ser distribuido sin distribuir el poder(Hatcher, 2005 citado por Bolden, 2011)

En Colombia, en el documento: Informe de la Misión de los Sabios (1996) se plantea que en la base del cambio están las organizaciones educativas y nuevas visiones o estilos/prácticas de administración. Dado que, los estilos de administración que también se transfieren a los estilos de liderazgo en la organización, tienen el impacto educativo sobre sus miembros, pues puede incidir en la formación para la convivencia, la democracia, la participación, la colaboración, el trabajo en equipo o, por el contrario, se puede fomentar en las personas el autoritarismo, el elitismo, la pugnacidad, la confrontación y el individualismo. Además, el documento de los sabios, termina afirmando, que la concepción sobre ser humano es determinante en las posibilidades de desarrollo y autorrealización en la sociedad se convierte en premisa fundamental para la construcción de un liderazgo educativo que promueva la transformación humana y social.

Del mismo modo, García Márquez (1996), en su proclama por un país al alcance de los niños y con motivo del informe de la comisión de sabios al gobierno colombiano, asume que en Colombia están dadas las condiciones para el cambio social y la educación es el órgano maestro: “una educación desde la cuna hasta la tumba. Inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera mas así misma. Y aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal.” (P.29)

Ahora bien, desde esta perspectiva de Gabo, como se le dice a Gabriel García Márquez, en Colombia y el Caribe, la educación se convierte en el órgano maestro del cambio social. Desde luego, es esta una afirmación coherente con una racionalidad comunicativa, una democracia deliberante.

Lo anterior, significa desde la perspectivas de la comisión de los sabios en Colombia, que la educación requiere de nuevas concepciones y prácticas de liderazgo educativo, de enfoques

reflexivos, socio crítico de interés emancipador, que facilite a nuestros niños y jóvenes desplegar su potencial creativo, reflexivo y crítico, coherente con la formación del ciudadano de la aldea glocal<sup>26</sup>, que se forme en el empoderamiento de una ética comunicativa, política, mediada, como afirma Hoyos (1995), desde una teoría de la acción comunicativa, fundamento del proceso educativo del nuevo humanismo que promueve a su vez, la participación, la comunicación y que hace posible democratizar la democracia en Colombia. En realidad, lo que existe es una democracia representativa más que participativa en momentos cruciales de la implementación de acuerdos de paz con la intencionalidad de construir una sociedad mas justa y equitativa.

A partir de lo anterior, se realiza una construcción teórica del liderazgo educativo apoyado básicamente en los autores, investigaciones e investigadores que contribuyen desde lo teórico, metodológico y empírico a la configuración de un liderazgo educativo.

## 2.1. ¿Líder o liderazgo?

*La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.* Paulo Freire

Teniendo en cuenta la cita anterior de nuestro líder pedagógico latinoamericano, sin ambiciones de serlo, elabora una idea de liderazgo educativo comunicativo de interés emancipador, basado en el diálogo crítico, reflexivo y liberador, de una educación desde abajo, no bancaria, desde una concepción dialógica, crítica emancipadora, reconociendo a las personas en su condición de seres humanos (Educadores, estudiantes, directivos) como verdaderos actores de sus cambios, planteando como punto de partida la realidad concreta del contexto sociocultural

---

<sup>26</sup> Glocal: termino que emplea Marco Raúl Mejía en la ponencia: LA EDUCACIÓN POPULAR: UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DESDE EL SUR Y DESDE ABAJO, una lectura crítica de un planteamiento único de la globalización e invita a hacer una lectura de lo glocal de la educación que parte de las ideas de un proyecto de educación popular (Freire) que reconoce el contexto, las formas de dominación y la necesidad de una educación emancipadora que nos haga más americanos que europeos.



y político y en él, el reconocimiento de la voz solidaria propia en relación con el reconocimiento del otro en la transformación social, a través de la educación como práctica de la libertad y no como medio de coacción y domesticación.

En este sentido, el liderazgo educativo es una construcción en las interacciones de las relaciones sociales, sin pretensiones heroicas, individualistas, que de ninguna manera desconoce la subjetividad y la importancia individual de las personas que ejercen liderazgo social, pero si, entiende la subjetividad humana en relaciones de intersubjetividad en un mundo social y objetivo. Es un trayecto que se recorre sobre bases éticas de acciones comunicativas, de intencionalidad transformadora de la educación, asumiendo ésta como eje configurador de posibilidades de humanización de la deshumanización, democratización de la democracia (Hoyos, 1995) y emancipación de las relaciones entre oprimidos y opresores (Freire), en la búsqueda de una sociedad justa y solidaria.

No se crea que líder y liderazgo sea lo mismo: El liderazgo no se reduce a una función o cargo individual, el hecho de ser nombrado como rector, directivo docente o docente, no te da automáticamente la condición de líder. Liderazgo es una construcción de relaciones, de interacción social comunicativa -no solo de dirección o influencias<sup>27</sup>- que emerge de los actores en la gestión de la organización escolar, sensible y comprometida con la transformación social mediada por la educación como práctica de la libertad y factor de desarrollo social y humano.

En este sentido, Mintezberg (2005) introduce en uno los capítulos de su obra: “DIRECTIVOS, NO MBAs”, una visión crítica de la dirección de empresas y de la formación empresarial, acudiendo a la reflexión de Bertolt Brech, que dice: “infeliz es la tierra que no tiene

---

<sup>27</sup> Liderazgo como conducir o dirigir viene de la tradición clásica, base de la teoría de los rasgos y, el liderazgo como influencia se adhiere a la teoría pragmática anglosajona que sobredimensiona la función práctica, pero se sustrae de la reflexión acción crítica y el compromiso político y de transformación social de la escuela.

héroes” “No infeliz es la tierra que necesita héroes” para afirmar tajantemente que no se necesitan héroes, ni tecnócratas en puestos de influencia, más bien, se necesitan personas equilibradas y entregadas que practiquen un estilo directivo que no hagan gala de orgullo desmesurado en nombre del liderazgo y, crítica a las escuelas MBAs<sup>28</sup>, de pretender formación directiva que se reducen a formar para los negocios, confundiendo el concepto de dirección con estilos de dirección calculadores o heroicos, que se abstraen de la práctica sustentada en la experiencia, la ciencia, el arte, la capacidad de análisis y la reflexividad.

Asumir entonces la idea de liderazgo en vez de líderes individualistas y carismáticos representa una ruptura ontológica, epistemológica y metodológica con las lógicas y concepciones tradicionales jerárquicas, autocráticas de la educación, hacia otras emergentes y sociocríticas, que se comprometen con nuevos paradigmas y enfoques que orienten a los actores sociales hacia una educación y gestión integral de la misma. Sea como fuere, dice Gago (2004):

Hoy día parece aceptarse que el liderazgo en las organizaciones escolares no se puede reducir (y de hecho no se reduce) invariablemente a una persona (sea el director o no): se habla cada vez más del liderazgo compartido, diseminado o comunitario. (P. 15)

Para fundamentar lo anterior, Freire (2002) y Gramsci (2009) plantean una concepción epistemológica y lógicas distintas en el campo educativo, ponen en debate la educación elitista y bancaria, de carácter autoritario, cuya pretensión es dominadora porque termina desconociendo al sujeto que se educa, anulándolo completamente en su identidad, en sus capacidades y saberes que solo puede desarrollar en el contexto de una educación democrática, deliberante y libertaria.

Lo anterior, visto en prospectiva, plantea la posibilidad de pasar a escenarios futuros de participación democrática y solidaria de los actores sociales de la educación. De construcción de

---

<sup>28</sup> MBA: Master in Business Administration, en donde el autor de la cita ejerce por 15 años y se convence la desconexión excesiva entre la práctica de la dirección y lo que realmente ocurría en las aulas con la intención de formar integralmente a los directivos.

enfoques alternativos que abra campo a un liderazgo no burocrático, como eje configurador de una nueva re-configuración del mismo, que distingue el interés individualista de mantener relaciones de poder o de subordinación entre líder y seguidores, hacia una propuesta que se fundamenta en el interés dialógico, comunitario y de relaciones distributivas de poder de una educación emancipadora en vez de reproducir la desigualdad social. Que aporte a la formación de una ética política ciudadana activa orientada desde la razón comunicativa, que trascienda la reducción de los seres humanos a simples objetos o valores de cambio fácilmente manipulables.

Ante la mirada de corto plazo del liderazgo burocrático propio de la tesis de la administración clásica, funcionalista, de raíz positivista, comienza a evidenciarse la gran importancia de una antítesis: ver lejos, valorar la participación y la repartición, así lo confirma Aktouf y Suárez (2012), citando a Weitzman; Peters; Stiglitz; Mintzberg, lo cual indican que para ello es necesario que el directivo líder educativo del futuro comprenda que las herramientas de administración, las técnicas económicas contables, la sofisticación tecnológica, no son nada sino se tiene en cuenta la creación de un clima social humanista, crítico, reflexivo, emancipador propicio para la adhesión, la colaboración y el desempeño pleno en las prácticas de liderazgo y de gestión educativa.

Se puede asegurar, entonces, que se está en el ahora, ante cambios profundos, históricos trascendentales, de transiciones entre concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares, en la cual la visión individualista, egocentrista, carismática y jerárquica está en crisis.

Así pues, lo confirma Maureira; Moforte y Gonzales, 2014; Leithwood, 2009; Hargreaves y Fink 2008; Rodríguez y Mármol, 2008; Harris, 2011; Bolívar, 2012; López, 2013, cuando afirman que se requiere más liderazgo social, formativo, dialogante, emancipador, distributivo, más

horizontal y menos burocrático, más como un fenómeno coral que solista, que se despliega tanto en posiciones formales como informales de la organización escolar para alcanzar el propósito común de educar el fortalecimiento de la condición humana, educar al hombre en todas sus dimensiones: cognitiva, valorativa y práctico.

López Yáñez (2005) se refiere al tipo de liderazgo que requieren las organizaciones educativas y, afirma que estas han cambiado mucho en los últimos años, además que existe la necesidad de re conceptualización de los modelos de liderazgo y organización ante la crisis de los sistemas educativos, especialmente para replantear la teoría clásica del liderazgo, como lo describe a continuación:

Se necesita un nuevo enfoque que aportase una comprensión distinta de la idea de liderazgo, que había permanecido prácticamente invariable a pesar de las modificaciones introducidas en enfoques anteriores. Durante este periodo, teóricos y prácticos interesados por el estudio de las organizaciones educativas han tratado de definir las características de un liderazgo instructivo o pedagógico, tomando distancia así de la literatura sobre liderazgo en las organizaciones empresariales e industriales, aunque reconociendo el interés de alguna de las tradiciones desarrolladas en este campo (P. 3).

Se comienza a gestar así, unas concepciones y prácticas de liderazgo educativo que transitan hacia enfoques emergentes, sociocríticos, emancipadores, cuyas características se distinguen de los anteriores por avanzar a formas o estilos de liderazgo que consideran la necesidad de impulsar el aprendizaje para el desarrollo de los alumnos (Greenfield, 1987; Leithwood, Jautzi, Steinbach, 1999, citado por López Yáñez, 2005); como también aquellas que consideran el liderazgo como un fenómeno ampliamente distribuido de Little (citado por López, Yáñez, 2005); otras expresiones Wilson; Firestone (1987); Bryman (1996) igualmente citados por López Yáñez, 2005; que a diferencia de los liderazgos centrados en las estructuras clásica y burocráticas, consideran la cultura escolar, los significados y valores, lo que conduce a que las organizaciones repiensen su naturaleza, sus dinámicas internas dando origen a un liderazgo de

interés transformador y a una nueva comprensión de la organización educativa como entidades socialmente construidas.

Dicho lo anterior, Gago (2004) afirma (apoyados en evidencias investigativas) que está emergiendo una nueva concepción de liderazgo diferente a la noción racionalista y normativa de la teoría occidental del liderazgo centrada exclusivamente en el individuo, el líder, que actúa de tal modo que influye en otros, para cambiar sus actitudes y conductas, visión atomista que ha de contrastarse con otra que reconoce el liderazgo como proceso dentro de un particular contexto social, cultural y comunitario ubicado en tiempo y espacio concreto, lo cual representa un cambio de paradigma en el liderazgo escolar y citando a Cheng (2004) señala las limitaciones del paradigma tradicional que establece una posición dualista entre la actividad o tarea con el interés por las personas, ignorando los aspectos socio políticos y culturales de las organizaciones escolares, cimentando así un escenario de las prácticas de liderazgo educativo inadecuado ante los retos de cambio que plantea la nueva realidad local, institucional y global.

Por lo tanto, el liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares no se puede reducir a una sola persona-líder, es decir, a un cargo de rector, por tanto, el liderazgo se entiende cada vez más como un liderazgo en la interacción comunicativa, social, distribuido, o más bien, distributivo, compartido, diseminado, comunitario, emergente. Sin embargo, en el concepto de liderazgo domina la postura positivista expresada desde varias definiciones, prevaleciendo actualmente el liderazgo como un proceso de influencia social, en la cual una persona o grupo ejerce una influencia intencional sobre otras personas para estructurar actividades y relaciones en el seno de una organización (Gago, 2004 cita a Yulk, P. 90)

De acuerdo con Gago (2004) esa concepción de liderazgo de raíz positivista tiene sus consecuencias, especialmente en la configuración de una base individualista, utilitarista y

funcionalista, creando así el mito del líder individual carismático. Por tanto, este estilo de liderazgo aporta poco a una prospectiva del liderazgo como una construcción social que emerge de las interacciones entre sujetos individuales y colectivos que se enfrentan a realidades educativas y de formación en espacios y tiempos concretos, con la intención emancipadora y transformadora.

En contraste con las teorías positivistas, la teoría crítica social asume el compromiso en la acción comunicativa, ético-político y moral con el cambio social, identificada con el cuestionamiento a las desigualdades sociales, sensible a los más desfavorecidos y comprometida con el interés del conocimiento como un factor emancipador y no solo técnico-instrumental, se lidera no solo para transformar la organización escolar, se trata más que eso, de transformar el mundo teniendo como eje la condición humana. Se sugiere pasar del interés técnico que se pregunta por el qué y quiénes hacen el liderazgo, por el para qué del liderazgo, que según Furman citado por Gago (2004), es una pregunta preocupada por la dimensión crítico-humanista, moral y artística del liderazgo.

De esta manera, se concuerda con Gago (2004), cuando cita Burlingame, figurando unas imágenes del liderazgo uno, dos y tres, en donde el primero es la imagen del liderazgo burocrático de arriba hacia abajo cuya figura central es el líder carismático; en el dos es un liderazgo comprensivo, que subraya la naturaleza cultural y el tres es el liderazgo que se construye de abajo hacia arriba, es una propuesta crítica en donde el líder lo es en tanto se lo permitan los grupos sociales y la situaciones concretas objeto de transformación.

A partir de las precisiones anteriores, se hace necesario avanzar hacia el estudio de las teorías de liderazgo, elemento que permite darle un marco contextual en la dinámica misma de evolución histórica del concepto de liderazgo, especialmente, a partir de su origen en las teorías de las relaciones humanas en el ámbito de las teorías de la administración y las organizaciones.

## **2.2. Tipologías diversas de enfoques y teorías de liderazgo: alcances y limitaciones**

Las tendencias de liderazgo en el contexto de la administración y las organizaciones presentan tipologías diversas constituidas históricamente en el contexto de cambios de una sociedad industrial hacia otra sociedad de un capitalismo post industrial conocidas como: “sociedad de la información” (Castell, M, 1998) o “sociedad líquida” (Bauman, 2015). De manera que el liderazgo surge propiamente en el seno del movimiento de las relaciones humanas que da origen a la teoría de las relaciones humanas (1925-1945), como antítesis de la teoría clásica y científica basada en tareas y funciones antes que en las personas (Taylor y Fayol) para comenzar a identificar o descubrir los factores humanos que incentivan la productividad a partir del mejoramiento de condiciones laborales.

El liderazgo aparece como tema-problema muy próximo al de los grupos cuya primera intención era la búsqueda de distensión y suavización de las relaciones interpersonales que imponía la organización científica del trabajo (Aktouf y Suárez, 2012, P. 134). De todas maneras, la intencionalidad de esta teoría es ejercer influencia sobre la vida social del trabajo para garantizar los comportamientos deseados de los grupos, a partir del cambio de comportamiento de los conductores naturales (líder) como así lo sugiere Lewin, citado por los autores anteriores.

Se deja claro, que, a pesar de la teoría de las relaciones humanas, en el trasfondo no se cambia el paradigma científicista y clásico de la administración, se mantiene el statu quo de tradición racionalista y jerarquizante, lo que limita a la teoría de las relaciones humanas a una simple adaptación al paradigma racional, instrumental, economicista de la era industrial que reproduce el interés utilitarista y lucrativo.

Akouf y Suárez (2012) señalan también que la administración es un campo del saber en el que predomina la idea de ciencia positivista, teorías prescriptivas y normativas que continúan

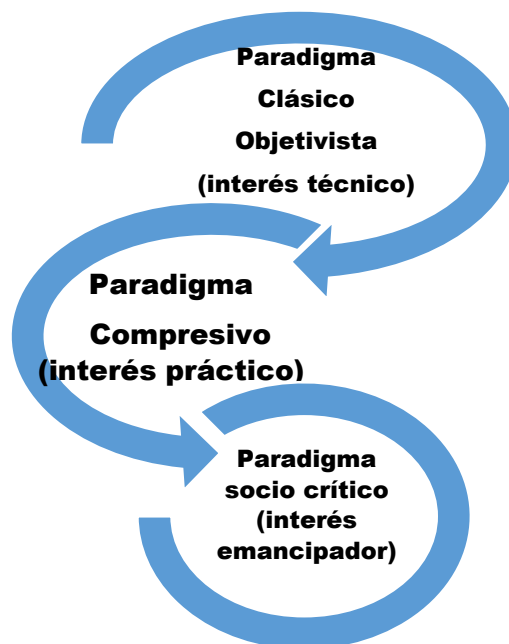
dominando a pesar de los cambios realizados en las últimas décadas guiando con algunos matices los mismos conceptos fundamentales relativos a empresa, gerente, empleado, motivación y conducta. En ese contexto, se constituyen unas tipologías diversas de liderazgo que resultan incompletas y controvertidas, puesto que los estudios del liderazgo se centran en complejas interacciones humanas, es una materia imprecisa que conduce a interpretaciones múltiples del fenómeno (Gago, 2004. P. 57).

Al respecto, Habermas (1999) hace crítica reflexiva y argumentativa desde la teoría de la acción comunicativa a las tesis Weberiana (teoría burocracia) y propone como alternativa el cambio de paradigma: para pasar de un paradigma de interés técnico basado en la razón instrumental estratégica hacia un paradigma de la acción comunicativa de interés humano y emancipador, dejando claro su postura epistemológica reflexiva de reconocimiento del mundo de la vida para evitar la reducción a la conciencia subjetivista, encerrada en el solipsismo, pero, por otro lado, reconoce la subjetividad, mundo subjetivo, orientado al entendimiento y reconocimiento del sí mismo en relaciones con el otro en los actos del habla, del lenguaje

En esta perspectiva de la educación, desde la teoría de la acción comunicativa (TAC) de Jurgen Habermas, como lo afirma Rodríguez (2013-2014), encuentra una postura crítica social con fines de una educación emancipadora, transformadora, libre de coacciones, para llegar al entendimiento con base en argumentos que potencian el desarrollo de una inteligencia cultural, que se da cuando existen interacciones en la que los sujetos son capaces del lenguaje, de la acción, de negociaciones susceptibles de consensos logrados con el diálogo igualitario, en donde se reitera que el lenguaje es fundamental para entender los procesos educativos y de formación, claves para fundamentar un liderazgo educativo comunicativo y emancipador que promueva una gestión democrática y participativa en las organizaciones escolares.

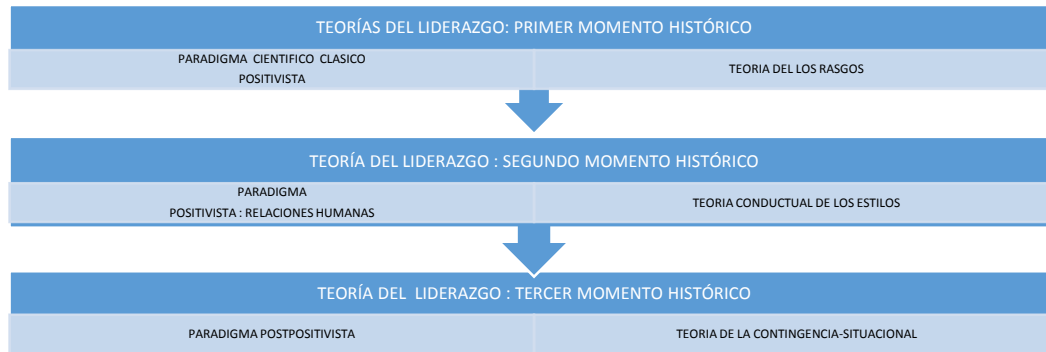


De esta manera y para visionar cómo una concepción de liderazgo está en conexión con los paradigmas epistemológicos, se presenta la siguiente gráfica inspirada en el pensamiento habermesiano para entender las transiciones paradigmáticas de la interpretación clásica objetivista que subyace a un liderazgo educativo de interés técnico-administrativista y burocrático o un liderazgo al que subyace un interés comprensivo de interés práctico o al liderazgo educativo comunicativo de interés emancipador.



*Figura 5.* Transiciones paradigmáticas.

Además, se elabora seguidamente otro gráfico para establecer los momentos históricos, los paradigmas que le subyacen y los intereses y alcances que representan las teorías, hacia la posibilidad de una síntesis dialéctica en un liderazgo alternativo comunicativo emancipador con base en un paradigma sociocrítico. fundamento de una teoría de la acción comunicativa y una educación liberadora.



**Figura 6.** Teoría de liderazgo

A continuación, se caracterizan las tipologías de liderazgo configuradas en un proceso de construcción histórica:

### 2.2.1. Teorías de los rasgos

*Desde el mismo instante del nacimiento algunos están predestinados a la obediencia y otros al mando. Aristóteles*

El liderazgo como rasgo de personalidad se entiende como lo afirma Aristóteles en la Antigüedad Griega, época de esclavitud, es decir, este nace de las cualidades o atributos de las personas (condición natural), unas hechas para mandar (amos) y otras para obedecer (esclavos). Por lo regular se escogen personas salidas de las clases dominantes, nacidos para mandar, aludiendo condiciones naturales o atributos que le dan la capacidad para ocupar una posición de dominio en cualquier situación y sin importar tipologías de comportamiento, el énfasis se pone en las características personales, diferente a otras concepciones que visionan el liderazgo teniendo en cuenta la realidad sociocultural, socio-económica y sociopolítica con intereses emancipadores y de transformación social.

La teoría del liderazgo, desde sus orígenes propiamente en la sociedad capitalista, está mediatizada por el paradigma de raíz positivista dominante en la era del capitalismo industrial y postindustrial (postmoderna), prevalece el determinismo económico, la economía de la máxima utilidad (Atkouf y Suárez, 2012, pp. 3) preocupados por el dinero.

Emergen, entonces, los líderes superhombres, prototipo del individualismo capitalista que da origen a la teoría de los rasgos, que se erigen como la figura supra humana con todas las características fisiológicas, psicológicas, intelectuales, sociales, como lo señala Chiavenato (1999), son las teorías más antiguas respecto del liderazgo con la pretensión de explicar el progreso del mundo, haciendo visible las realizaciones personales de algunos hombres sobresalientes en la historia de la humanidad, mientras se hace invisible la acción de los grupos sociales dominados, quienes en últimas son los que producen la ganancia capitalista a costa del sacrificio y de la dignidad humana.

Si bien no se descartan algunas características o cualidades individuales del liderazgo, no se puede ignorar el papel de los grupos sociales y las situaciones o realidades en las que se ejerce. En cualquier tipo de sociedad u organización, el líder lo puede ser en una situación mas no en otra, así, como lo señala Chiavenato (1999) las situaciones de emergencia requieren cierto comportamiento del líder así, como una situación de estabilidad y calma requiere de otras características. Lo que si queda claro como lo reconoce Stogdill (citado por Chiavenato, 1999), es que las características del “gran hombre” constituyen una ficción, en tanto, el liderazgo implica no solo el estudio del líder solitario, sino de sus circunstancias en las que se encuentra inmerso.

En un primer momento, la teoría del liderazgo, los teóricos de la misma como expresa Gago (2004) le dan la mayor importancia a las características personales de los líderes, y aseguran que estas características innatas de personalidad le proveen el privilegio de ocupar posiciones o cargos por sus atributos, pero en realidad esas características apenas constituyen un segmento de la personalidad y que muchas de las cualidades más importantes del liderazgo: comunicación, creatividad, reflexividad, pueden aprenderse, desarrollarse y perfeccionarse.

Al respecto, Senge (2006) refiriéndose al liderazgo antepone una teoría sistémica de conexión de roles que articula un liderazgo que supera la concepción individualista que considera el liderazgo reducido a los rasgos de personas especiales que marcan el rumbo, toman las decisiones cruciales y arengan las tropas, arraigado en una visión del mundo egocéntrica que tiene sus implicaciones en las prácticas de liderazgo autoritario reducido a obsesiones de poder, mando y toma de decisiones que dependen de personas “predestinadas” a mandar y otras a obedecer.

Para efectos de comprender las limitaciones de esta teoría, Gago (2004) lo presenta en un cuadro de revisión referenciado en Pascual (1987), dejando claro que científicamente no se puede edificar una teoría de los rasgos que hace énfasis en características personales, por lo que no existe un perfil de líder ideal. Además de que no se puede determinar la relación entre los rasgos y la eficacia o éxito del liderazgo, en suma, no se puede generalizar o universalizar en todas las situaciones la receta de uno rasgos o características individuales sin la relaciones con el grupo social y las realidades o situaciones en la cual se ejerce liderazgo, que tiene como propósitos la transformaciones de esas realidades en sus dimensiones físicas, humanas y sociales

Ante estas limitaciones focalizadas en las características personales, la investigación del liderazgo avanza en sus estudios en el contexto de la administración y organizaciones empresariales o educativas hacia la teoría de los estilos de comportamiento y como estos afectan las relaciones humanas y tareas para el éxito en el cumplimiento de metas propuestas por el líder, generalmente con funciones directivas.

### 2.2.2. Teoría de los estilos

*Es evidente que hay diferencias significativas en las diversas variables de resultados, dependiendo de la conducta del líder. Pfeffer, 2000*

Realmente no basta reconocer el liderazgo por sus características o rasgos personales, puede considerarse válida en tanto se articule con las características grupales y situacionales, pero es inadecuado pretender hacer culto a la personalidad de un líder carismático, súper hombre o súper mujer (Gago, 2004 pp.96) por ser una idea inadmisibles que no se puede generalizar, incluso puede desmotivar a los candidatos a la dirección ante tantas cualidades a las que deben responder los líderes de carne y hueso.

En este contexto emerge la teoría de los estilos de liderazgo que se ocupa más del comportamiento de los líderes en su relaciones interpersonales, es decir, se refiere al análisis de las maneras como el líder orienta su conducta. Lo que significa pasar de la preguntas de qué es un líder, si este nace, a la pregunta de qué hacen los líderes, de qué deberían hacer los líderes, cómo pueden y deben hacer los líderes, así, que se clasifican los estilos de liderazgo con sus ventajas y desventajas, recomendaciones, como lo podemos observar en el cuadro siguiente elaborado y adaptado por Rodríguez y Mármol (2008) como aparece en la tabla siguiente:

**Cuadro 5**

*Estilos de liderazgo, ventajas, desventajas, tomado de Rodríguez y Mármol (2008) adaptado de Goleman (2006)*

<b>ESTILOS DE LIDERAZGO</b>	<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>	<b>RECOMENDACIONES</b>
COERCITIVO: "haz lo que te diga"	Soluciones de corto plazo. Uso imperativo en casos amenazas o de emergencia Desterrar malos hábitos	Miedo y terror Intimidación Inflexibilidad Pérdida de iniciativa Erosión del orgullo Efecto dañino en el sistema de recompensas. Demanda conformidad.	Este estilo es el que menos se debe utilizar, es el menos efectivo en muchas situaciones, solo se debe utilizar con mucha cautela en situaciones en la que es imperativo hacerlo para encausar nuevos hábitos.
DIRECTIVO: "ven conmigo"	Visión clara y de largo plazo renovada. Compromiso con los logros y estrategias Establece los parámetros del éxito y recompensas Funciona más cuando el negocio está a la deriva.	Establece fin, pero no da ventajas a la gente para innovar y asumir riesgos. Cuando se hace frente a expertos con más experiencia. La arrogancia Autoritarismo Moviliza las personas en la dirección propia.	Desarrollar los objetivos, así como una visión clara buscando estrategias que permitan la colaboración y el reconocimiento de las exigencias de los estándares para cumplirlos positivamente sin arrogancias y autoritarismos.
FILIATIVO: "las personas primero"	Prevalen los valores de las personas. Crea armonía Crea lazos emocionales fuertes. Potencia la lealtad Fortalece la comunicación Comparte ideas Permite la innovación Propicia feedback positivo Construye sentido de pertenencia. Crea armonía y vínculos emocionales.	No es suficiente utilizarlo solo, es posible malos entendidos con comportamiento mediocres. No ofrece consejos para mejorar. En situaciones complejas se abandona el timón.	Debe utilizarse más cuando se está tratando de generar armonía en el equipo, levantar la moral, la comunicación o reparar la confianza perdida. Utilizar este estilo acompañado del estilo directivo para darle visión.
DEMOCRATICO: "¿Tu qué opinas?"	Escucha las ideas de las gentes.	Discusiones y encuentros interminables. Falta de consenso.	Se recomienda no caer en el democraterismo, creer en los encuentros interminables sin llegar a soluciones concretas.

	<p>Genera confianza y respeto y compromiso.</p> <p>Promueve responsabilidad y flexibilidad.</p> <p>Cuando se requiere más información y persuasión.</p> <p>Forja consenso a través de la participación.</p>	Decisiones aplazadas.	Mantener la capacidad de escucha y flexibilidad haciéndolo con seguridad y confianza sin debilitar la capacidad directiva.
MARCAPASOS: "Haz lo que yo hago, ahora"	<p>Funciona cuando todos los empleados están motivados.</p> <p>Cuando los empleados son competentes.</p> <p>Con equipos talentosos.</p>	<p>Destruye el clima</p> <p>Establece estándares demasiados altos.</p> <p>Se ejemplifica el mismo.</p> <p>Obsesión por mejoramiento</p> <p>No mejora resultados.</p> <p>No establece con claridad para los dirigidos las directrices de la empresa.</p> <p>No confía en los demás.</p> <p>Resulta rutinario.</p> <p>Establece estándares demasiado exigentes, descuidando la parte humana"</p>	No debe usarse solo. Debe emplearse con moderación.
COACHING: "creo en voz y espero de ti los mejores esfuerzos" "prueba esto"	<p>Ayuda a identificar debilidades y fortalezas para el mejoramiento profesional.</p> <p>Ayudan a establecer metas de largo plazo y planes para lograrlas.</p> <p>Realizan acuerdo con los empleados, y formación y feedback en abundancia.</p> <p>Delegan</p> <p>Afrontan fracasos de corto plazo y llevan aprendizajes de largo plazo.</p> <p>Dialogo</p>	<p>Es el que se utiliza con menos frecuencia aludiendo falta de tiempo por parte de los ejecutivos.</p> <p>Olvido del impacto en el clima y el desempeño positivo.</p> <p>No reconocimiento de fortalezas y debilidades.</p> <p>No funciona en resistencias a lo formativo.</p> <p>Desarrolla especialistas para el futuro.</p>	<p>Utilizarlo en compañía de los estilos democrático, filial, directivo.</p> <p>Transformarlo en una competencia central en el sistema de organización y liderazgo para comprender que la mirada de largo plazo da sus frutos como desarrollo sostenible de los cambios en el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.</p> <p>Recomendaciones finales: los líderes más efectivos intercambian de un modo flexible los estilos de liderazgo, especialmente el coaching, directivo, afiliativos y democrático para conseguir mayores rendimientos.</p> <p>Las características de un líder que una todos estos estilos son raras, se recomienda un trabajo en equipo para unirlos con los estilos de otros compañeros.</p>

	Desarrollo personal y social Funciona en personas que quieren ser entrenadas.		
--	--	--	--

En este sentido, el liderazgo como estilo de conducta avanza como afirma Peiro (2001), citado por Rodríguez y Mármol (2008), en el reconocimiento de que no existen características personales estables, invariables que distingan a los líderes más efectivos de los menos efectivos, pero parece posible el reconocimiento de métodos o estilos de liderazgo que son más efectivos que otros.

En esta perspectiva, la teoría que busca explicar o comprender el liderazgo desde los estilos de comportamiento hace relación a tres estilos: autoritario, democrático y liberal (*laissez-faire*) que un análisis de Murillo (2006) afirma que esta clasificación que se reconoce en Kurt Lewin, tiene su incidencia en la educación, en el liderazgo educativo, en el cual el líder autoritario, concentra el poder, toma decisiones unilaterales y establece relaciones de subordinación entre líderes y seguidores, mientras que el liderazgo democrático promueve colaboración y participación y el liderazgo liberal o *laissez-faire*, “dejar hacer, dejar pasar” no se responsabiliza del grupo, lo deja a sus propia iniciativa.

Como se dijo anteriormente la teoría de los estilos de liderazgo tiene como premisa conocer cómo se manifiestan los distintos comportamientos de liderazgo que pueden o no funcionar para que los “seguidores” “subordinados” sean influenciados para cumplir con una tarea y objetivos propuestos. Quiere significar, que no existe una teoría de los estilos de liderazgo que pueda verificar la validez de un estilo único efectivo, sin tener en cuenta intereses, expectativas, realidades socioculturales, económicas y políticas. Los estudios experimentales en el caso de Ralp White y Ronald Lippit, citado en Chiavenato (1999), realizados con niños divididos en grupos



para experimentar los estilos, tiene las limitantes de edad, de ámbitos de educación diferentes a los ámbitos empresariales, el periodo corto de investigación y otros factores, en la práctica del liderazgo se articulan tres procesos teniendo en cuenta la situación, personas y tarea por ejecutar (P. 24)

Ahora bien, la teoría de los estilos de liderazgo tiene sus aportes en el ámbito educativo, pero también sus limitaciones, especialmente cuando excluyen una visión crítica social de análisis de las relaciones de poder y de las desigualdades sociales y políticas, haciendo una representación simple y estática del liderazgo (Watking, 1989, citado por Gago, 2004) pero sí, es necesario entender el liderazgo como una construcción dinámica, social, en el mundo de la vida de los actores sociales: educador-educando, directivos, padres (Comunidad educativa) debe verse en todas sus dimensiones: Técnica, humana, educativa, simbólica y cultural (Sergiovani, citado en Gago, 2004). En esta Tesis se le agrega la dimensión política y pedagógico para hacerla integral y considerando que el propósito no se reduce a uno de ellos, es la relación dialéctica de todas las dimensiones las que se direccionan hacia el propósito de un liderazgo educativo comunicativo emancipador en la gestión democrática y solidaria de la escuela para aportar al propósito de la pedagogía crítica liberadora de compromiso auténtico con los propósitos de humanización y desarrollo de la persona antes que cualquier interés burocrático o tecnocrático.

Al respecto Leithwood, Begley y Cousin (1990), a través de sus investigaciones en el campo educativo, identifican cuatro estilos de liderazgo educativo: A,B,C, D, el primero otorga mayor importancia a las relaciones humanas, sociales y de colaboración; el segundo, se centra en el estudiante y su rendimiento; el tercero, se centra en la tarea de diseño e implementación del currículo; y el cuarto le da prelación a la administración. En su valoración, los autores priorizan el aprendizaje de los estudiantes, el control del currículo, las relaciones humanas y lo administrativo.

En esta perspectiva, todos los caminos o senderos conducen al aprendizaje, en contraste, la postura desde un liderazgo educativo crítico emancipador se orienta al propósito político de construir escuela para la transformación social y el bienestar común, y no solo una organización como una torre de marfil descontextualizada de la realidad sociocultural y sociopolítica, por ende, se declara explícitamente el compromiso social y político emancipador, sin desconocer los aspectos técnico pedagógicos y culturales.

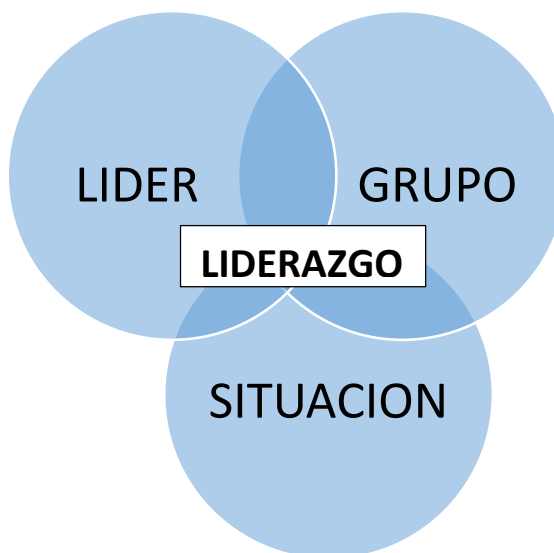
De todas maneras, es necesario entender cómo ha evolucionado el liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar, es pertinente dar paso de una teoría de los rasgos personales y de estudios de comportamientos de los líderes educativos a estudios del liderazgo situacional, debido a que las concepciones y prácticas de liderazgo jerárquico, basado en las funciones burocráticas pierden importancia por las tendencias globales a construir redes de carácter menos jerárquico de las organizaciones actuales que tienden a “formar la capacidad de adoptar medidas coordinadas colectivas en ausencia de autoridad jerárquica directa” (Pfeffer, 2000) dando paso a teorías situacionales o de la contingencia como a continuación se presentan para su comprensión.

### **2.2.3. Teoría situacional o de la contingencia del liderazgo**

*Los efectos del liderazgo tienen importancia sustancial en situaciones reales en las organizaciones. Pfeffer, 2000*

Esta teoría situacional o de la contingencia surge a finales del siglo XX, se fundamenta en estudios de carácter cuantitativos y cualitativos en el cual el liderazgo se presenta como un proceso dinámico, en función de las situaciones y se plantea de acuerdo a las relaciones de las características individuales del líder, del grupo y de las situaciones, a diferencia de la teoría de los rasgos que es demasiado simplista y la de los estilos que es más descriptiva, estática y le da poca importancia a las situaciones. Al respecto Leithwood y Rielh (2005) afirman que el liderazgo no es un fenómeno individual o personal, igualmente López Yañez (2013) visiona un liderazgo sistémico que

relaciona dialécticamente líder, grupo social y situación, como a continuación se representa en la siguiente figura:



**Figura 7.** Liderazgo sistémico. Adaptación de López Yañez (2013)

En esta perspectiva de liderazgo, Likert (citado por Murillo, 2006) menciona que las características de los líderes eficaces para realizar una gestión efectiva son: el fomento de relaciones positivas, el sentimiento de lealtad, la consecución de objetivos, las metas o estándares de rendimiento, el tener conocimientos técnicos, el coordinar y planificar. Sin embargo, esta visión tuvo dificultades en tanto el comportamiento ideal de un líder depende del contexto sociocultural en que se desarrolla, de allí, la idea del liderazgo contingente<sup>29</sup>, que tiene en cuenta las relaciones del líder con los demás miembros, el clima organizativo, cultural y ambiental.

Murillo (2006), en esta caracterización histórica del liderazgo en general destaca los aportes de Fiedler, House, Hersey y Blanchard, que en conjunto defienden:

---

<sup>29</sup> Liderazgo contingente hace referencia a un liderazgo emergente que considera no solo las características del líder, sino además las características del grupo y de la situación o contexto de ejercicio del liderazgo, como lo plantea López (2013) que considere ver el escenarios global y local en el que desarrollo el liderazgo que abandona pre concepciones obsesivas por el interés burocrático y administrativo.

- La eficacia del liderazgo producto de la relación entre estilo del líder y control de la situación, lo cual conlleva a resultados efectivos y de mayor influencia en el grupo.
- El control de la situación depende de las relaciones entre líder y miembros subordinados, relaciones efectivas que aseguran el cumplimiento de las metas, de las tareas y de la relación de poder del líder en la organización.
- House (citado por Murillo, 2006) afirma que la eficacia del líder está dada por la interacción de este con su entorno, teniendo en cuenta los aspectos directivos, de apoyo, participación, las características de los seguidores y las demandas del entorno,

Igualmente, Murillo (2006) afirma que Hersey y Blanchard, defiende la idea que se debe articular estilo de liderazgo con la disposición de los seguidores, es decir, el grupo debe tener unas características: habilidades, conocimientos, motivación, experiencia, compromiso y confianza. A partir de allí establece los estilos del líder que más se acomodan a la situación real: directivo, participativo y deliberativo, en esta última, el líder delega, distribuye poder y confianza en el grupo para la toma de decisiones.

De modo que es poco probable que el estilo de liderazgo, así, este sea transformacional o carismático se exhiba por igual en todas las circunstancias o situaciones, por lo tanto es evidente como afirma Pfeffer (2000) que una de las funciones esenciales del líder es interpretar una realidad social ambigua, entendiendo la situación real de tal manera que permita movilizar el comportamiento y proporcionar seguridad a las personas, destacando la importancia que tiene el lenguaje y su uso creativo en las tareas del liderazgo, que reconozcan las identidades individuales

y colectivas de las personas en su contexto para generar formas de gestión participativa y comprometida con el desarrollo de la organización.

En el enfoque situacional o de la contingencia se reconoce que quienes no tienen el rol de líderes pueden llegar a comprometerse con actuaciones de liderazgo debido que se entiende como un proceso no lineal, dinámico y cambiante que tiene en cuenta la relaciones entre las características individuales del líder, el grupo y por supuesto, la situación real en las cuales emerge y se ejerce el liderazgo.

No existe un único estilo de liderazgo válido para cualquier situación, cada una de estas requiere de un tipo o tipos de liderazgo para lograr efectividad en el ejercicio de las interacciones de los múltiples actores en contextos de participación dialógica a todo nivel (UHL, Bien, 2006). El liderazgo educativo entonces es una propiedad emergente (Beck, 1981; Bennet et al, 2003, citado por Bolden, 2011) de construcción social, de transiciones paradigmáticas que pasan de un interés educativo instrumental, jerárquico, a otro transformacional, emancipador en la gestión de la organización escolar ligada a los grupos sociales y situaciones concretas como objeto de re significación.

Gago (2004) haciendo el análisis del Modelo Fiedler de 1967, 1978, de la contingencia, enfatiza que a diferentes situaciones se requiere diferentes tipos de liderazgo y distingue estilos de liderazgo como actos permanentes, y la conducta como actos que se pueden realizar o no, sí y solo sí, se tienen los conocimientos y habilidades apropiadas.

De modo que en el ejercicio del liderazgo se tienen en cuenta los factores de poder en la posición o cargo, que puede variar de acuerdo con las circunstancias político administrativas, cometidos o funciones que se le agregan permanentemente al oficio del directivo. También se tiene en cuenta el factor de las relaciones entre líder y grupo, en tanto, se producen cambios en estas se

puede entrar en ambientes de seguridad o confianza, pero viceversa se pueden generar situaciones de conflicto y tensiones en las relaciones interpersonales. Otro factor a tener en cuenta es como se estructura o se organiza el ambiente de trabajo cuando estos están bien estructurados, con claridad de objetivos, el procedimiento es menos problemático que en situaciones de cambio cuando las tareas y objetivos están menos estructurados.

Sin embargo, Gago (2004) plantea la existencia de otras corrientes teóricas de la teoría de la contingencia como son el modelo de liderazgo del Camino-hacia-la-Meta (Peath Goal Theory) que tiene en cuenta otros factores: planificación, organización y control del trabajo del líder cuando se tienen claras las expectativas, las metas y se facilita el camino hacia ellas. También se refiere al Modelo (Hersey y Blanchard) que plantea que la conducta debe variar de acuerdo a la madurez del grupo, teniendo en cuenta la madurez profesional y psicosocial, de esta manera, el estilo de liderazgo se adecua a cada una de las situaciones de los distintos grupos que conforman la organización.

Otra variante que señala el autor de la referencia anterior es el liderazgo estratégico el cual define apoyado en Fiedler, así: “el liderazgo es el proceso de formular, planificar y poner en práctica una estrategia distintiva y fructífera para el futuro a largo plazo de toda la organización” (P.106) estableciendo además escalas temporales de planificación: a muy largo plazo, largo plazo, mediano plazo, plazo limitado y corto plazo. Para efectos de este liderazgo estratégico se consideran los factores externos, de entorno, cultura, expectativas, que pueden convertirse en amenazas u oportunidades, los factores internos que identifican las fuerzas internas, sus fortalezas y debilidades propias de cada organización que pueden ser caracterizadas y transformadas en provecho del cambio estratégico para encausar a la organización en determinada dirección en un entorno incierto y a largo plazo (Gago. 2004, P.108).

El liderazgo estratégico tiene sus limitaciones en la planeación actual teniendo en cuenta la posibilidad de sesgos psicológicos y las percepciones individualistas que tienen influencia en todas las fases de planeación. Es importante entonces analizar otra perspectiva hacia un liderazgo emancipador cimentado en la teoría de la acción comunicativa (Habermas), la Educación liberadora (Freire) y haciendo uso de la prospectiva estratégicas (Godet-Gabiña) de planificación del territorio escolar hacia un proyecto de futuro liderazgo a partir de una reflexión prospectiva para superar las limitaciones que nos plantea la mentalidad cortoplacista.

Por tanto teniendo en cuenta los principios del diálogo, el reconocimiento de los actores sociales, sus proyectos de vida, su contexto sociocultural, su mundo simbólico y material, su diversidad cultural, de igual manera que se haga uso de las herramientas y técnicas de recolección de información, análisis de resultados y prospectivas de desarrollo, pensadas para contribuir al propósito educativo de formación humana y transformación social.

#### **2.2.4. Perspectivas de liderazgo situacionales en la gestión de la organización escolar**

El liderazgo educativo avanza cada vez más desde un enfoque convencional: jerárquico y burocrático hacia otros enfoques emergentes, democráticos, críticos sociales, re-configurados social, política y pedagógicamente de acuerdo a las nuevas tendencias de la sociedad, que algunos autores caracterizan como sociedad “moderna líquida” (Bauman por ej.) “postmoderna” (Humberto Maturana por ej.) “De la información” (Castell). Entonces aparecen en este contexto, investigadores y teóricos en el ámbito educativo que ven la necesidad de analizar el liderazgo considerando lo pedagógico en relación con las situaciones concretas susceptibles de transformación, ampliando incluso el concepto de liderazgo educativo sin reducciones al cargo o directivos, “incluyendo al profesorado y otros componentes de la organización como posibles actores de cambio” (Hall y Hord, 1984; Coronel, 1996 citado en Gago, 2004, P. 109).

En esta perspectiva, López Yañe (2012) plantea el paso de un liderazgo centralizado a otro cada vez más diseminado, distribuido, señalando que el liderazgo hoy se concibe como una cualidad del grupo, como un conjunto de funciones que deben ser llevadas a cabo por el grupo, de modo que los líderes se identifican en términos de frecuencia de la multiplicidad de sus acciones transformadoras y del patrón de funciones desempeñadas. De tal manera que en el contexto de la gestión en las organizaciones educativas se debe tener en cuenta las características individuales, la categoría de conducta, además hay que ver las relaciones entre el agente que influye y la persona supuestamente influida, es decir, las relaciones entre “líder-seguidores”<sup>30</sup>, relaciones de mutua dependencia en la construcción de objetivos comunes.

De esta manera los estudios de liderazgo educativo se acercan a una teoría situacional identificando diferentes enfoques como a continuación se representa en las siguientes figuras:

**Figura 8.** Liderazgo en el ámbito educativo



**Fuente:** Elaboración propia

<sup>30</sup> La relación entre líderes y seguidores, jefes-subordinados, es una relación que entra en contradicción con un enfoque socio crítico de una educación emancipadora que claramente declara su compromiso político social con la transformación social y cuestiona el orden jerárquico establecido para mantener o reproducir una sociedad injusta e insolidaria.



**Figura 9.** Liderazgo Distribuido



**Fuente:** Elaboración propia

El liderazgo educativo, sus concepciones y prácticas, se configuran históricamente en el ámbito de la gestión en las organizaciones escolares como a continuación se caracterizan:

- **Liderazgo instructivo o pedagógico:**

Para comenzar, López Yáñez (2005) distingue el liderazgo instructivo o pedagógico en las organizaciones educativas, que a diferencia del liderazgo en las organizaciones empresariales, lo define, apoyado en Greenfield (1987) cuando sostiene la idea de liderazgo pedagógico como: "las acciones iniciadas con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores y condiciones y resultados de aprendizaje deseables para los alumnos" y también cuando cita a (Leithwood; Jautzi y Steinbach, 1999), para afirmar que en esencia, el líder pedagógico se ocupa directamente de las actividades que afectan al crecimiento y el rendimiento de los alumnos.

Conviene distinguir en relación con lo anterior, que el liderazgo pedagógico se diferencia del liderazgo limitado a una práctica burocrática, que en las situaciones actuales en la dirección de la escuela resulta insuficiente, pero también, se debe aclarar, que este liderazgo pedagógico es

insuficiente cuando se reduce a un interés técnico-pedagógico, dejando de lado el interés democrático emancipador de la educación y se abstrae de la relación escuela-comunidad.

Luego, el mismo autor de la referencia, avanza hacia la identificación de unas concepciones más amplias del liderazgo pedagógico que como lo sostenido por Little (1988 citado por López Yañez (2005), quien plantea un liderazgo ampliamente distribuido, mostrando interés por líderes más allá de los cargos directivos. De la misma manera reconoce que se consideran las dinámicas de los grupos o agentes sociales, de los procesos micro políticos y de la construcción cultural de identidad, normas y valores, como lo expresa Southworth 2002, en Lopez Yañe 2005).

En el liderazgo instructivo o pedagógico se tiene como referencia el ámbito organizacional de una estructura cultural e ideológica y no de una estructura burocrática como ámbito de un liderazgo burocrático, transaccional o autoritario. El líder, entonces, se presenta como un gestor del significado, que transforma la manera en que los miembros de la organización piensan sobre la misma, y promueve valores que proporcionan significados compartidos sobre la naturaleza de dicha organización. Se trata, en definitiva, de un proceso simbólico, que afecta a la identidad de la organización (Bryman, citado por López, 2005).

Entonces, en este orden de ideas, el liderazgo pedagógico instruccional busca un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula para el mejor rendimiento académico de los estudiantes. Los factores para un buen liderazgo pedagógico parte de un buen diseño curricular, desarrollo y evaluación curricular direccionada por líderes instructivos fuertes, iniciadores proactivos del cambio, estimuladores del personal docente para que participen en la ejecución de este, como lo sostienen Rodríguez y Mármol (2008). Pero un liderazgo en el proceso de aprendizaje, relaciona a este con el desarrollo cognitivo, valorativo y práxico del estudiante. Más allá de la dirección, se tiene que ampliar de modo distribuido y dialógico, a través del liderazgo

del profesorado y de las comunidades educativas que se transforman en comunidades de aprendizaje, conocimientos y saberes.

- **Del liderazgo transaccional y transformacional al distribuido**

Luego y teniendo en cuenta la influencia de nuevas corrientes empresariales se abre cada vez la investigación educativa a modelos de liderazgo transaccional y transformacional (Leithwood, 1994; Gago, 2004). Mientras el liderazgo pedagógico o instruccional, algunas veces se reduce a una dirección jerárquica y se focaliza en la enseñanza eficaz y aprendizaje efectivo, el liderazgo transaccional trabaja en función de resultados a través de negociaciones explícitas o implícitas entre el líder y los dirigidos, centrados en las recompensas a diferencia del liderazgo transformacional más altruista, que considera la práctica educativa de los profesores en su capacidad de intervenir directamente en los cambios de la gestión educativa para la transformación de los procesos de aprendizaje.

Estas visiones de liderazgo eficaz, instructivo, tienen sus aportes como fueron expresados, pero también sus insuficiencias, como lo señala Murillo (2006), especialmente por reducir los estudios a las escuelas que andan bien, pero no a las que tienen que mejorar, igualmente se mantienen en posiciones jerárquicas, dependiendo de los directivos y su autoridad en la toma de decisiones, es decir una dirección no para el cambio sino para la estabilidad.

De esta manera, surge la necesidad de otras visiones que contribuyan a mejorar la educación desde enfoques de un liderazgo transformacional hacia un liderazgo ampliamente distribuido que avanza en una concepción y práctica emergente del liderazgo educativo para promover el cambio en los procesos de gestión y desarrollo de la organización educativa que trascienda esas estructuras de poder burocrático mantenida por liderazgos insostenibles y en su defecto impulsar liderazgos sostenibles que aporten al mejoramiento de la calidad integral de vida educativa.

Leithwood (2009) ha subrayado, en paralelo a Bass, la necesidad de pasar del liderazgo, como aquel que hace “transacciones” en un contexto cultural dado por una orientación transformadora que altere el contexto cultural en que trabaja la gente. Leithwood (citado por Salazar, 2006) menciona que desde esta perspectiva se puede observar en el siguiente cuadro las diferencias del liderazgo transaccional y transformacional antes de pasar a los fundamentos del liderazgo distribuido:

### **Cuadro 6**

*Una comparación del liderazgo transaccional y transformacional*

<b>Liderazgo transaccional</b>	<b>Liderazgo transformacional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingente (en función del resultado)</li> <li>• Gestión-por-excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones)</li> <li>• Es Jerárquico, racionalista, técnico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carisma (ds. Una visión)</li> <li>• Inspiración (motivación por altas expectativas)</li> <li>• Consideración individualizada (atención responsable a los seguidores)</li> <li>• Estimulación intelectual (presenta nuevas ideas y enfoques)</li> <li>• Considera la transformación de los aspectos culturales, simbólicos y morales.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

En efecto, el modelo transaccional de liderazgo (Hollander, 1978 citado Gutiérrez, s.f.r.) está basado en el modelo de “unión bivalente vertical” y “el líder y sus subordinados determinan lo que cada uno espera del otro, las relaciones entre líder y subordinado están reguladas por expectativas y negociaciones” (Rodríguez y Mármol, 2008).

Leithwood (2009), define en contraste con el liderazgo transaccional, cuatro ámbitos para instituir el liderazgo transformacional que deben convertirse en prácticas de liderazgo educativo:

1. Propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas).
2. Personas vistas como apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional.
3. Estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores).
4. Cultura (promover una cultura propia y colaborativa).

Como se puede entender, los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas (Leithwood citado por Salazar, 2006) pero, a su vez esta perspectiva no es ajena a tensiones que se plantean en las organizaciones escolares por ejemplo: la visión como una dimensión del liderazgo transformacional para cambiar una cultura tiene sus límites y muchas veces es indefendible, la idea muy centrada en el director y sus responsabilidades de rendir cuentas cuando se sugiere que se impliquen a todos los sectores sociales de la escuela, sobre todo cuando la obsesión del Estado pasa por el afán de resultados y logros de estándares que muchas veces pasan por encima de la realidad sociocultural.

De esta manera, surge el liderazgo transformacional poniendo énfasis en los procesos culturales y de gestión basado en la escuela (López Yáñez, 2005; Rodríguez y Mármol, 2008). Este concepto asume la idea ya expuesta de los centros escolares como entidades socialmente construidas (Beck y Murphy, 1993; Beck, 1992) lo que exige a los directivos escolares aprender a liderar reconociendo su influencia más centrada en la moral, en su experiencia profesional que en el autoritarismo.

Pero, antes de seguir adelante con el liderazgo distribuido, se entienden las limitaciones del liderazgo transformacional en tanto proviene de transferencias eficientitas de otros contextos políticos e industriales, ignorando la especificidad de la gestión en las organizaciones escolares. Visto de esta manera surge el reto de un liderazgo diseminado, apropiado para toda la institución, previniendo que los líderes no se conviertan en “carismáticos” bajo la aureola de un liderazgo moral.

- **Liderazgo distribuido en la gestión de la organización escolar: ¿Una visión duradera de liderazgo educativo?**

Antes de fundamentar el concepto de liderazgo distribuido en los procesos, gestión y desarrollo de la organización escolar es pertinente aclarar el concepto de liderazgo transformacional introducido por Bass (1985) sin relación expresa con el mundo escolar, como así lo confirma Murillo (citando a Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Bass y Avolio, 1994), definido bajo las siguientes dimensiones:

1. Carisma: consiste en un poder referencia y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización
2. Visión: capacidad de formular una misión para el cumplimiento de los objetivos de la organización con los que se han de estar identificados
3. Consideración individual: atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas
4. Estimulación intelectual: proporcionar motivos a las personas de la organización para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, los valores, las actitudes y las relaciones.
5. Capacidad para motivar: potenciar las necesidades y proporcionar apoyo intelectual y emocional

Para distinguir el liderazgo transformacional del liderazgo instructivo por Sergiovanni citado por Salazar, (2006) afirma que a la fonética del liderazgo (qué hace el líder y con qué estilo) ha de añadirse la semántica (qué significa para los demás esa conducta y qué acontecimientos se derivan de ella), porque limitarnos a la primera supone entender que un líder eficaz es quien consigue que sus seguidores hagan algo, pero profundizar en la segunda conlleva entender que la eficacia de un líder está en su capacidad para hacer la actividad significativa a los demás: «dar a los otros un sentido de comprensión de lo que están haciendo y, sobre todo, articularlo de modo que puedan comunicar sobre el significado de su conducta».

En el contexto escolar el liderazgo transformacional alcanza un alto nivel de fundamentación en Leithwood (2009), especialmente en su obra *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, el cual justifica su existencia como una forma indirecta de influencia sobre el aprendizaje de los alumnos, además se acerca a una definición del liderazgo educativo a partir de las preguntas: *¿Qué sabemos sobre liderazgo hasta ahora?* y *¿Qué interpretaciones y resultados empíricos pueden considerarse como un conocimiento sólido, aplicable en diferentes contextos?*

El autor anterior reconoce que su objeto de su estudio se centra en el liderazgo directivo, pero que existen otros tipos de liderazgo en boga en cabeza de Spillane; Stein D'Amico (citado por Leithwood, 2009) basado en el liderazgo no formal a nivel de la escuela y que presentan conclusiones sólidas. Por tanto, Leithwood (2009), propone una definición funcional del liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”, los líderes solo son líderes no solo por su condición formal de autoridad, lo son también por ejercer ese rol de interacciones de influencia alrededor de un propósito de desarrollo común, humano y social, pero también cuando se logra entender que:

1. El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales”, no es un fenómeno individual o personal.
2. El liderazgo implica un propósito, una dirección: “los líderes definen metas claras y responden por su cumplimiento. En la actualidad el liderazgo supera metas solo de gestión eficiente, técnica de la escuela y define como su prioridad el aprendizaje del estudiante, no solo desde un liderazgo pedagógico per-se, sino asegurando que todos los elementos de la escuela funcionen para alcanzar ese propósito”.

3. El liderazgo es un proceso de influencia: la influencia puede ser directa para lograr las metas, pero muchas veces se consiguen indirectamente a través de la influenciar al otro en sus cambios, transformaciones en las formas de pensar y actuar para ser más efectivos.
4. El liderazgo es una función: no siempre reducida a una sola función asignada formalmente, más se configura como un rol de liderazgo que se puede ejercer con desiguales recursos, habilidades y propensiones para el efecto.
5. El liderazgo es contextual y contingente: ninguna fórmula de liderazgo es aplicable de manera universal, se debe practicar de acuerdo a las características de organización social, metas fijadas, individuos involucrados, recursos y otros factores como lo señalan (Hallinger y Heck, 2014)

Murillo (2006) y López (2005) identifican además del liderazgo transformacional otras formas previas al liderazgo distribuido como son el liderazgo facilitador (Lasway, 1995); liderazgo persuasivo de (Stoll y Fink, 1999); liderazgo sostenible de (Hargreaves y Dean Fink, 2008), en las cuales se va avanzando en la idea del ejercicio del liderazgo a través de los demás y no sobre ellos, es decir, a través de la negociación, el diálogo, la participación, como también las premisas básicas de irradiar optimismo, pro-actividad, expectativas de cambio, respeto, confianza, actuaciones bien intencionadas, igual el liderazgo debe ser sostenible asumiendo los siete principios de sostenibilidad propuestos por (Hargreaves y Dean Fink, 2008).<sup>31</sup>

Según Murillo (2006), los liderazgos anteriores al distribuido parece que no van a perdurar mucho en el tiempo, y anuncia el liderazgo distribuido (Distributed Leadership) de Groon (2002);

---

<sup>31</sup> Los siete principios del liderazgo sostenibles propuesto por Hargreaves y Dean Fink son: profundidad, duración, amplitud, justicia, diversidad, iniciativa y conservación que plantea que más allá de pretensiones tecnicistas, eficientistas, se deben promover compromisos morales que propicien ambientes de desarrollo integral.



Timperley (citado por López, Y, 2005); Spillane, (2006); como el que se vislumbra con un futuro más prometedor, con las siguientes características:

1. Compartido por la comunidad escolar en su conjunto (Spillane, Halverson y Diamond, 2001 y 2004; Machberh, citado por Murillo, 2006).
2. Cultura del compromiso de todos los miembros de la comunidad para la gestión de la escuela.
3. Liderazgo se manifiesta en todos los niveles (Murillo, 2006).
4. Director como gestor y no como burócrata que valora todas las competencias de los miembros de la comunidad educativa unida en torno a una misión.
5. Dirección se ve como una práctica distribuida, más democrática, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales.
6. Liderazgo profesoral múltiple, que permite al docente una práctica social, apoyando que la comunidad se mueva en torno a la nueva visión.
7. Mayor capacidad de solución de problemas en la escuela por la acción coordinada de sus miembros bajo un clima de colaboración, confianza y apertura, lejos de la competitividad entre las partes.
8. Asunción de un rol más profesional del docente, quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos (Elmore, 2002).
9. Menos individual y más asumido en comunidad según sus competencias y momentos.
10. Distribuido para aprovechar las capacidades y destrezas de todos, “pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso. No es la simple delegación de funciones”.

11. Fronteras entre líderes y seguidores se disipan por que se trabaja de manera coordinada y por grupos amplios.

López, P (2013), a partir de una revisión de investigaciones realizadas entre 1999 y 2013, cuyo objeto era conocer las bases epistemológicas en liderazgo distribuido en el ámbito educativo, encuentra como autores claves (no los únicos) a Spillane (2006) y Groom (2002), los cuales básicamente se sustentan en la teoría de la actividad de Engeström (1987) y la teoría de la cognición distribuida de Hutchins, lo que plantea grandes discusiones conceptuales.

En este sentido la teoría de la **actividad distribuida** como marco conceptual del liderazgo distribuido parte de la relación entre el sujeto y su medio sociocultural, en principio desarrollada por (Leontiev 1970 y reformulado por Engeström 1987, citados en López 2013) en este sentido el análisis de los cambios en los comportamientos humanos resultan de las interacciones sociales y no acciones reactivas individualistas, entonces de acuerdo con Leontiev (citado en López, P, 2013) el sistema de actividad constituye una unidad básica para analizar los procesos psicológicos y sociales, tanto de la cultura como un todo, así como de los sujetos en forma individual.

Desde esta perspectiva del liderazgo distribuido sus bases epistemológicas se posicionan en un enfoque de los sistemas complejos que cambian continuamente, se reorganizan e interactúan en un proceso de adaptación y generación de nuevos ambientes, entendiendo la actividad y el conocimiento humano como una construcción social.

Al respecto López, P (2013) visiona el liderazgo educativo como un fenómeno sistémico, en el cual se imbrican características del líder, características del grupo y características de la situación en el contexto de la sociedad de la información y conocimiento sin fronteras. Por tanto, en esa dinámica no es posible interpretar el liderazgo sin atender el cambio educativo, el movimiento, “solo en el movimiento un cuerpo muestra lo que es” (Vigotsky, citado por López, J,

2013), solo en las interacciones los actores sociales se transforman, especialmente en la convivencia democrática y solidaria, en la perspectiva dialógica de asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje como medio para lograr el desarrollo de la persona.

La metáfora del cambio como lo sigue afirmando el autor no se parece a construir un edificio, sino a abrir y transformar un territorio, de lo cual se infiere, que construir liderazgo en la organización escolar es abrir caminos: “caminantes se hace camino al andar”, para transformar el territorio es partir de una figura no-lineal, por lo que la organización escolar se transforma en un proceso continuo, complejo, social y sobre base en los principios del aprendizaje sostenible para lograr el desarrollo humano.

De esta manera la unidad de análisis no resulta del trabajo individual, sino de la relación entre las personas que conforman la organización educativa, el liderazgo se genera a partir de la actividad humana, es dialéctico, cooperativo, conflictivo, es por esto que López (2013) cita a Fullan para resignificar la idea de cambio en el territorio escolar, primero: no puede ser obligado; segundo: el cambio es un viaje, no un listado de tareas; tercero: cada persona es un agente de cambio; cuarto: la conexión con el entorno es fundamental; quinto: la planificación y visión estratégica aparecen conforme se avanza en el cambio; sexto: lo individual se articula con lo colectiva; séptimo: centralización y descentralización, se complementan y octavo: los problemas son nuestro aliados.

En síntesis la teoría de la actividad que subyace a la formulación del liderazgo distribuido en la organización educativa, desde la perspectiva de Groon (citado por López, 2013) enfatiza la actividad realizada en conjunto, la centralidad de la división del trabajo, la fluidez de las relaciones, la dinámica social y la dinámica misma interna de la organización que puede partir de pequeños

cambios, es proceso de relaciones en constante movimiento en el que juegan las tecnologías, las ideas, las personas y las comunidades.

Para complementar el liderazgo distribuido se sustenta en la teoría de la **cognición distribuida** desarrollada por Hutchins (citado por López, P, 2013), en la cual se postula que la cognición debe ampliarse más allá de los procesos que le ocurren al individuo, para incluir otros sistemas técnicos sociales o sistemas cognitivos de mayor escala. Por lo tanto, es un proceso de construcción de significado que incorpora situación, acción y artefactos como un todo. En consecuencia, de esto el liderazgo también se puede ver como extendido, “co-ejecutado” en el cual los actores y artefactos se incorporan en el proceso. Otra consecuencia es que el liderazgo no se reduce a cargos formales, también incorpora relaciones de informales dentro de la organización educativa.

Spillane (citado por López, P, 2013) en sus fundamentos del liderazgo distribuido introduce el concepto de cognición distribuida y teoría de la actividad. Desde esta idea examina cómo las responsabilidades del liderazgo y sus acciones amplían sus fronteras de ejecución tanto en el liderazgo posicional como informal. En este sentido los líderes escolares definen las tareas, pero también son parte activa de su ejecución.

Murillo (2006) textualmente dice: “Y si para cambiar la escuela el director o directora tiene que asumir el máximo compromiso para empezar a cambiar el modelo de dirección, los primeros que han de dar ese paso son los directores y directoras” sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela; transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección.

- **Liderazgo educativo comunicativo y emancipador**

Todo lo anterior visto desde el enfoque socio crítico (TAC-TEE)<sup>32</sup> posibilita comprender en la reflexión y acción, la dialéctica histórica y evolutiva de las concepciones y prácticas de liderazgo educativo y como estas se constituyen en la dinámica histórica misma de las tensiones, conflictos, interacciones sociales en el mundo de la vida social y escolar y no solo desde los rasgos personales, individualistas y/o conductas o comportamientos aislados de una sociedad capitalista, neoliberal, de modernidad líquida que fija una función lucrativa y reproductoras de la educación como educación domesticadora y no emancipadora.

En la perspectiva del liderazgo educativo y la educación desde la teoría de la TAC de Habermas, aun cuando este no elabora una teoría de la educación, si proyecta una educación en general con propósitos emancipadores, y se infiere que la educación se debe desarrollar en ambientes libres de autoritarismo y de coacción para llegar a un entendimiento sobre bases de la racionalidad comunicativa, argumentativa a favor o en contra de lo tratado.

El concepto de liderazgo educativo comunicativo y emancipador se refiere a la construcción de liderazgo desde la participación de los actores sociales de la educación en el mundo de la vida escolar, en las interacciones sociales intersubjetivas de la comunicación, en la perspectiva de una nueva visión humanista, crítica, reflexiva y proactiva de la educación como auténtica praxis educativa emancipadora que promueve nuevas formas de gestión educativa democrática, de consensos, de respeto a los disensos, hacia la consolidación de organizaciones escolares como construcciones dialógicas, comunicativas, sociales, dinámicas y autogestionarias

---

<sup>32</sup> TAC-TEE significa teoría de la acción comunicativas de Jurgen Habermas y Teoría de la educación emancipadoras desde la perspectiva de Freire, referentes teóricos para aproximarnos a una comprensión crítica de la sociedad y la educación. (19)

de su propio desarrollo, para construir caminos de esperanza juntos, en la búsqueda de una sociedad justa y auténticamente democrática.

En este sentido el liderazgo educativo desde una perspectiva socio crítica se apropia del enfoque socio-cultural de la teoría de Vygotsky (1981) acerca de la ZDP (Zona de Desarrollo próxima) para un liderazgo activo de construcción pedagógica, social, cultural y política, en el que se reconoce una zona potencial de desarrollo de los educandos, susceptibles de ser mediada a través del aprendizaje de liderazgo emancipador orientado por la teoría socio crítica de la educación que distribuye activamente poder y no solo la influencia. Por tanto, fomenta la capacidad y empoderamiento del liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar en todos los actores sociales y reconoce el alcance de los propósitos de una educación emancipadora como factor de desarrollo social y práctica de la libertad como así se desprende del nuevo paradigma de la acción comunicativa de Habermas y la pedagogía crítica de Freire

El presupuesto ontológico, teórico, epistemológico y metodológico de esta Tesis coincide con el pensamiento habermesiano del concepto de interacción comunicativa de los sujetos capaces del lenguaje y de la acción que entablan en las relaciones interpersonales, premisa de un liderazgo educativo emancipador. Complementado con el pensamiento freiriano contrario a una educación “bancaria” tradicional que hace del educando un sujeto pasivo de adaptación, de obediencia ciega, que desfigura su condición humana, el hombre se convierte en una cosa, un depósito, “una olla” vacía que se llena con pedazos de mundos digeridos por otros.

Más allá de esta concepción de la educación tradicional, propia para un liderazgo educativo autocrático, Freire (1987) propone otra concepción de la educación: auténticamente democrática, problematizadora, crítica, reflexiva y liberadora propia para un liderazgo emancipador donde: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el

mundo” de lo cual resulta una actitud dialógica que exige acciones reflexivas y transformadoras con alto sentido de la coherencia entre la teoría y la práctica educativa.

Es decir, un liderazgo educativo que asuma esta pedagogía crítica, convierte su práctica educativa en práctica de la libertad y no postula modelos de simple adaptación como lo hacen otras formas de liderazgo, así se llame “distribuido”, sino que plantea modelos de ruptura, de cambio y transformación social, no esconde que en las organizaciones escolares se juegan relaciones de poder y no solo de influencia, el discurso no se encierra en el estrecho marco de una organización cerrada, sino que plantea relaciones de participación democrática y efectiva de toda la comunidad educativa, incluso en la toma de decisiones.

Lo anterior, plantea la necesidad de avanzar hacia una concepción socio crítica (TAC-TEE) del liderazgo educativo en la perspectiva de un liderazgo educativo empoderado y dialogante, emancipador, convertido en un enfoque post-heroico (Badaracco citado en Bolden, 2011), en el cual se re-significa el ego de los líderes individuales hacia una perspectiva más social y crítica, comunicativa del liderazgo como un proceso social colectivo que emerge a través de la interacción de múltiples actores (Uhl-Bien, citado en Bolden, 2011) por tanto, que responda a las expectativas y necesidades de la comunidad educativa, de las comunidades de profesionales de la educación, de los requerimientos de una educación emancipadora que plantee una nueva ética comunicativa y educación para la democracia (Hoyos, 1995).

Habermas, citado por Hoyos (1995. P.66), expone el sentido de la ética en relación con los procesos educativos, en el cual no se pretende cambiar el sentido moral de las personas en el mundo de la vida: “las intuiciones morales cotidianas no precisan la ilustración del filósofo”. En cambio “la ética filosófica tiene una función ilustradora, al menos frente a las confusiones que ella misma ha suscitado en la conciencia de las personas cultas”.

Lo anterior para significar que estas confusiones se han infiltrado en el sistema educativo y en el liderazgo educativo, como: positivismo jurídico y escepticismo valorativo, es decir, por un lado, ante la imposibilidad de encontrar fundamentos en la moral, se impone el positivismo normativo, dogmático, o por el otro lado, el escepticismo valorativo, post moderno, quien sugiere volver a la individualidad de cada quien, a la ironía de su auto tolerancia. Se conforman así, como lo sigue expresando Hoyos dos extremos en el proceso educativo: quienes pretenden seguir “enseñando e inculcando” normas y quienes optan por no “interferir” en la formación del “otro”.

De esta manera Hoyos (1995) ve la posibilidad de una propuesta integral de argumentación moral, una propuesta que tenga en cuenta las diversas concepciones actuales de la ética que podrían desarrollarse a partir de dos pasos fundamentales: primero, haciendo una fenomenología de la moral, es decir, partir del mundo de la vida, de la experiencia viva, de las motivaciones que permiten entender cómo se constituye el sujeto moral con capacidad de pensar por sí mismo sin descontextualizarse del mundo objetivo y social.

En este sentido Hoyos (1995) afirma que se debe pasar al principio puente como lo entiende Habermas que no se queda en lo meramente subjetivo de los sentimientos morales, sino que reconoce un proceso inductivo el cual permite pasar de los casos particulares dados en la experiencia a los casos generales que se convierten en principios o juicios que en términos kantianos se traducen en máximas leyes universales. Al respecto Habermas(1999) fundamenta el principio de que toda norma es válida en tanto se pudiera estar de acuerdo como participante afectado por la misma.

De las premisas anteriores se infiere que se puede concebir un liderazgo educativo bajo principios de una ética comunicativa para una educación emancipadora en el cual todo sujeto (educando-educador) es capaz de seguir las reglas o procedimientos discursivos, de recuperar la



voz propia, de hablar y participar en primera persona en las deliberaciones de una gestión democrática que parta de las necesidades y expectativas de los actores sociales, del contexto y se respeten las distintas opiniones, no se violen los derechos reconocidos aprobados por consenso en el proceso de participación democrática en la construcción social de la escuela cuyo propósito no se reduce al aprendizaje solamente, sino que tiene en cuenta expectativas y apuestas de transformación social y desarrollo pleno de los seres humanos.

### **Recapitulacion**

Como se ha podido leer en esta Tesis, en este capítulo se elabora una síntesis dialéctica a partir un tesis y antítesis del liderazgo educativo, en las cuales se reconocen sus aportes pero también sus limitaciones, se hace una aproximación conceptual del liderazgo educativo teniendo en cuenta las revisiones de la literatura con los aportes de autores en su gran mayoría del mundo aglosajón, pero también se encuentran aportes provenientes del mundo hispano y latinoamericano como se ha manifestado anteriormente.

En esta Tesis se valoran los aportes de Habermas (TAC) y Freire ( TEE) que permiten validar el supuesto teórico de las tensiones y transiciones paradigmáticas de un liderazgo clásico o tradicional positivista de corte burocrático y autoritario hacia un liderazgo de trasfondo sociocrítico de interés transformador como síntesis dialéctica de un liderazgo dialógico que ve posible reconocer el legado histórico de un liderazgo educativo pedagógico e instructivo, pasando por un liderazgo transaccional y transformador hacia un liderazgo distribuido que representa avances, pero que no deja explícito su compromiso pedagógico político de cambio en las relaciones de poder entre opresores y oprimidos, como si se hace desde una nueva conceptualización del

liderazgo de fundamentos en el giro dialógico y comunicativo (Freire, 1987; 2013; Habermas, 1999; Padros y Flecha, 2014)

En concreto se realiza un giro dialógico hacia una nueva conceptualización del liderazgo educativo en la gestión de organizaciones escolares que se transforman en comunidades de aprendizaje, conocimientos y saberes como así lo aportan la investigaciones recientes en el ámbito del liderazgo dialogico y comunidades de aprendizaje (Padros & Flecha, 2014; Redondo-Sama, G. 2013, 2015; 2016) los cuales elaboran un concepto de liderazgo que se identifica plenamente con el elaborado en esta Tesis que va mas alla de entenderlo encerrado en la escuela o aula de clases, es un liderazgo que trasciende y se compromete con el cambio social como asi se expresa y retoma de lo dicho anteriormente del liderazgo visto como una propiedad emergente y una construccion en la interaccion social como asi se puede leer en la siguiente cita para reiterar lo dicho en el capítulo :

...una concepción socio critica (TAC-TEE) del liderazgo educativo en la perspectiva de un liderazgo educativo empoderado y dialogante, emancipador, convertido en un enfoque post-heroico (Badaracco citado en Bolden, 2011), en el cual se re-significa el ego de los líderes individuales hacia una perspectiva más social y critica, comunicativa del liderazgo como un proceso social colectivo que emerge a través de la interacción de múltiples actores (Uhl-Bien, citado en Bolden, 2011) por tanto, que responda a las expectativas y necesidades de la comunidad educativa, de las comunidades de profesionales de la educación, de los requerimientos de una educación emancipadora que plantee una nueva ética comunicativa y educación para la democracia (Hoyos, 1995).

Así mismo lo concibe Padrós, M. & Flecha, R. (2014) cuando manifiestan:

The dialogic leadership is thus the process through which leadership practices of all the members of the educational community are created, developed and consolidated including teachers, students, families, non-teaching staff, volunteers and any other members of the community. In their commitment as dialogic leaders, they seek to work together with families, teachers and students especially by supporting and promoting actions that contribute to transform the school and the community, which include the neighbourhood and the interactions among people.

En síntesis se debe reconocer que la investigación sobre liderazgo educativo demuestra la importancia que este tiene, sus dinámicas de cambio, sus sistemas de relaciones y su contribución

al mejoramiento de la gestión educativa en las organizaciones escolares. Señalar además que es posible manter la utopia de una educacion liberadora para aportar al cambio social mediante el compromiso de todos los actores sociales que asumen la responsabilidad de crear condiciones teniendo en cuenta el contexto de incertidumbre que se vive en una sociedad de la información.

Asumiendo la responsabilidad del cambio social no solo como una responsabilidad solitaria, individual de un rector o profesor líder, sino como una construccion colectiva hacia un liderazgo dialógico que propicie el empoderamiento de la comunidad educativa en todos los procesos de gestión: humana, comunitaria, académica y no académica, administrativa y financiera, con la participación decisiva educativa de sus miembros en su calidad de directivos, docentes, administrativos, estudiantes, padres de familia, egresados o voluntariados que desmonopolizan el poder en manos de “expertos” y visionan la posibilidad del diálogo igualitario de conocimientos y saberes que potencien la creación y consolidación de comunidades de aprendizaje a través de un liderazgo educativo soportado en un paradigma del diálogo y la participación democrática.

Dicho lo anterior, se deja clara la postura epistemológica de la Tesis en el sentido de ver el liderazgo como una construccion relacional de los diferentes actores sociales que intervienen en la gestión educativa , pero no una relación de subordinación o influencia entre líderes y seguidores. Así que desde un enfoque critico social la educacion se visualiza como un escenario de futuro, de compromisos ideológicos, políticos y sociales que le apuesta a la formación de seres humanos en condiciones de igualdad y de unidad en la diversidad. En consecuencia, en el ahora emerge el reto de cambios profundos e históricos transicionales de un liderazgo de concepciones y prácticas educativa jerárquicas e individualistas y carismáticas a un liderazgo educativo dialógico para el cambio social y la creación de comunidades de aprendizaje, conocimientos y saberes.

### Capítulo 3

#### **Las concepciones del liderazgo educativo a partir de las voces de los actores sociales de la gestión educativa en la organización escolar**

*Todo proceso de entendimiento tiene lugar sobre el trasfondo de una pre comprensión imbuida culturalmente*

(Habermas, 1999)

En este trayecto se parte de la tesis doctoral que tuvo como objeto de investigación las concepciones de liderazgo educativo en la gestión educativa de la organización escolar, se reconocen como punto de partida las voces de los actores sociales: Rector/a, Directivos Docentes y Docentes de la I.E.D. EL PANDO, como escenario principal y la I.E.D. LICEO SAMARIO, de Santa Marta, como referente para develar dichas concepciones de liderazgo en el entorno natural y sociocultural de los protagonistas.

Acorde con los aportes de Habermas (1999) y, como se referencia en la cita de reflexión, todo proceso de entendimiento tiene lugar sobre un trasfondo de una pre-comprensión imbuida culturalmente, por tanto es necesario su análisis para entender el objeto de esta Tesis, en efecto, esta trata del liderazgo educativo, sus concepciones y practicas, sus transiciones paradigmaticass, lo que indiscutiblmente tiene lugar en los escenarios de las culturas escolares, por lo tanto, plantea la oportunidad de comprensión de la cultura en la gestión educativa de las organizaciones escolares, es así, como en un análisis de las pre-comprensiones imbuidas culturalmente se reconoce en un ámbito paradigmático y crítico de las situaciones de liderazgo educativo de las escuelas, arraigados en los actores sociales: Directivos, docentes, padres y estudiantes, que operan como obstáculos o puentes en la construccion de comunidades de aprendizaje que hacen apuesta

por un proyecto educativo institucional en correspondencias con sus expectativas y necesidades de de formación.

Los conceptos del liderazgo en el ámbito educativo de los actores sociales se ponen a dialogar con las perspectivas teóricas del liderazgo educativo representados históricamente en el liderazgo instruccional o pedagógico, liderazgo transformacional y últimamente como liderazgo distribuido lo cual se encuentra en una búsqueda de sentido y significado que permita avanzar más allá del interés tecno-burocrático, pragmatista, hacia un interés emancipador apoyado en la teoría de la acción comunicativa y la teoría de la educación emancipadora (TAC-TEE<sup>33</sup>), que se complementan para concebir otra alternativa posible de un liderazgo integral comunicativo que trasciende la mirada reducida de lo educativo y pedagógico desarticulado de lo social y lo político.

Bolden (2011) enuncia unos conceptos relacionados con el liderazgo distribuido, como compartido, disperso, democrático y otras formas conexas. Sin embargo, sostiene que no se puede confundir con otras formas, que tiene en común entenderlo como una propiedad emergente de grupos de individuos que interactúan y que sus experiencias se distribuyen a través de muchos y no de unos pocos.

El liderazgo distribuido (Spillane, 2005-2006; Harris, 2005; Murillo, 2006; Hargreaves y Fink, 2008; Leithwood, 2009; López Yáñez, 2011) no defiende necesariamente la democracia escolar, el autogobierno, la protección contra el poder arbitrario, la legitimidad basada en el consentimiento, como señala Maderos citado por Bolden (2011) enfatiza en el déficit democrático del liderazgo distribuido, y sus preocupaciones centradas en el aprendizaje más que en los propios del desarrollo como fin último de una pedagogía dialogante y socio crítica.

---

<sup>33</sup> TAC: Teoría de la Acción Comunicativa (Jurgen Habermas)  
TEE: Teoría de la Educación Emancipadora (Paulo Freire)

También, el mismo Bolden (2011) deja entrever algunas falencias de estas formas de liderazgo distribuido descuidando algunas dimensiones de las prácticas de liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares, especialmente en lo que toca con aspectos relacionados con el contexto, poder e influencia y desafíos éticos, metodológicos que requieren de mayor atención. Es posible que se distribuya liderazgo sin distribuir poder; se distribuye formalmente para lograr el cumplimiento de las actividades más no por el compromiso coherente con la educación concebida como una acción liberadora.

Además, se deben considerar otras limitaciones para distribuir liderazgo en los contextos socialmente desfavorecidos, parecería que el efecto es contrario cuando las acciones no emergen del entendimiento pleno entre los actores sociales, más bien se trabaja en procura de acciones que se orientan al propio éxito, como lo señala Habermas (1999) agregando que desde estas acciones se pueden influir los unos sobre los otros con el fin de mover al oponente a formarse las opiniones o a concebir las intenciones que le convienen para sus propios intereses.

Otra limitación de las concepciones de liderazgo distribuido en: Groot y Spillane (citado en Bolden, 2011) es la tendencia a confinar sus estudios dentro del límite organizacional, descuidando la relación escuela-sociedad y otras relaciones con los sectores de salud, negocios, entre otros. También se plantea como limitación el mito de la representación colectiva dejando de lado aquellos maestros “héroes”, “heroínas” del mundo cotidiano de la escuela, so pretexto de la ontología relacional no llegan a cuestionar los pilares fundamentales de la teoría del liderazgo cuando retienen aun en su terminología las palabras líderes y seguidores, dándole prevalencia a la ideología individualista del éxito escolar.

De esta manera se sostiene en este capítulo que aún prevalece en el liderazgo distribuido una concepción atada al liderazgo individualista, hegemónico, egocéntrico, donde se ejerce la

influencia como medio de manipulación en coherencia con una educación con “ánimo de lucro” orientada en el contexto de una sociedad neoliberal en tiempos “líquidos” (Bauman, 2007-2015).

Young (citado por Bolden, 2011) señala que este liderazgo distribuido no pasa de una postura acrítica, expresada en la falta de crítica frente al poder político, poco interés por la comprensión histórico cultural, falta de atención a las relaciones de poder en el contexto escolar, en lo que se conoce como el análisis de la micro política en la escuela.

Al respecto de la Micro política en las organizaciones escolares, Mintzberg (1992) señala que el PODER es un factor de gran importancia que no puede ser negado por nadie que quiere comprender como funcionan las organizaciones y por qué lo hacen. Entonces, la comprensión del liderazgo educativo en la escuela pasa también por la comprensión de las relaciones de poder que existen a su interior y como estas afectan su comportamiento. Para corroborar lo anterior, la coordinadora o directiva docente, del estudio de caso 1. A partir de la entrevista en profundidad relata lo siguiente:

La época donde empezaron a llegar los docentes del 1278<sup>34</sup>, es la época donde me he interesado un poco más, la turbulenta historia de la IED. El Pando (subrayado del autor), creo que ha sido infortunada la institución, porque por algunos años tuvo una incertidumbre administrativa (ibid), pasaban de un rector a otro y las impresiones de los que no conocían la institución de cerca era de caos, lo poco que conocíamos era en los pasillos, en la radio, era sobre rectores que no dejaban entrar, una vez se habló de un secuestro, a alguien encerraron o dejaron amarrado, he un rector un mes, otro rector otro mes; y como se hace en Santa Marta, la gente contando la historia y agregándole un pedazo y la percepción general ha sido caótica, tal vez fui afortunada porque llegue en el momento en que la institución está en la mayor estabilidad administrativa - gerencial en los últimos años, pero antes fue caótica por decir”. (US coordinadora caso 1)

---

<sup>34</sup> El decreto 1278 de junio 19 de 2002 es la norma que regula la profesión docente, con pretensiones de garantizar idoneidad en el ejercicio docente para garantizar su desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad educativa en el sector de las instituciones escolares, a todo esto, cuando ya existía el Decreto 2277 de 1979, con igual objeto, solo que se desarticula la profesionalización y se crea una división entre los viejos y nuevos docentes que de alguna manera tiene sus implicaciones en los proceso de integración educativa y de la docencia como factor clave en la gestión educativa en las organizaciones escolares.

A partir de este relato se puede entender que la organización escolar es un entramado de relaciones sociales complejas, en las cuales juegan papel primordial los actores sociales con diferentes intereses a los que subyacen relaciones de poder, que se expresan al interior de la misma vida escolar.

Como afirma Mintzberg (2005), el poder se configura al interior de toda organización sobre la base de los juegos del poder que se dan entre los miembros de las mismas y que al final definen el comportamiento de la organización como tal...”no necesitamos ni héroes ni tecnócratas en puestos de influencia (P.13)” es decir, en puestos de poder. Lo anterior, significa que en las crisis de la escuela objeto de estudio, sus incertidumbres de gestión administrativa caótica pasan por comprender cómo los actores sociales y sus relaciones de poder se estructuran en el proceso comunicativo, en la dinámica misma de la construcción social del poder y no solo desde la autoridad que reviste un cargo directivo.

En este sentido y como se ha venido expresando en esta tesis, el interés teleológico de las concepciones de liderazgo educativo se entiende desde la teoría de la acción comunicativa de acuerdo con los postulados Habermas (1999), que permite un análisis integral desde los ámbitos culturales, sociales, y políticos, a partir del paradigma sociocrítico de interés transformador para abrir posibilidades de una educación emancipadora basada en principios y valores de una pedagogía crítica que concibe la acción más allá de una acción instrumental o de manipulación de los seres humanos.

Según Leithwood y Riehl (citado en Leithwood, 2009) señala, que es difícil definir el liderazgo, y expresa que si se trata de acotar el término se corre el riesgo de restringir la reflexión y la práctica. Sin embargo, entiende que una concepción de liderazgo amplia y funcional ayuda a fundamentarlo sobre la base de fuentes empíricas, conceptuales y normativas, llegando a la



conclusión de que el liderazgo es la “labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (P. 20).

Pero entiéndase, de todas maneras, que estas definiciones tienen el riesgo de encapsular el concepto del liderazgo, por lo que se plantea resignificar sus bases teórico-epistemológicas y metodológicas desde la TAC-TEE en la perspectiva de configurarla con los actores sociales y aportes del legado histórico cultural de las nuevas concepciones que le apuestan a la educación como eje de transformación humana hacia una sociedad auténtica, justa, democrática y solidaria.

De esta manera, Vázquez, Liesa y Bernal (2014) plantean que la teorización de concepciones de liderazgo es susceptible de reelaboraciones y profundizaciones teóricas en el proceso mismo de la investigación. Además, en este capítulo se asume el concepto de praxis que implica a la vez concepción y práctica, categoría que proviene del Marxismo, Escuela de Frankfurt<sup>35</sup> y se desarrolla críticamente con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999), la educación como práctica de la libertad en Freire (1987) y la filosofía de la praxis en Sánchez (2003).

Para el caso escolar, la autorreflexión educativa, pedagógica y política de los actores educativos requiere superar esas tradiciones educativas y sociales reproductoras de las desigualdades sociales que oprimen, coaccionan la idea de la liberación, la utopía de una educación anti hegemónica y de la praxis pedagógica-política orientada al proyecto inacabado de la libertad humana.

---

<sup>35</sup> El marxismo como escuela de pensamiento emerge a partir de las configuraciones teóricas de Marx en los principios del capitalismo del siglo XIX, se fundamenta en los aportes de la dialéctica Hegeliana, el materialismo de Feurbach la economía política inglesa de Adam Smith y David Ricardo y socialismo utópico de Robert Owen, Charles Fourier y otros, que desarrolla críticamente como materialismo dialéctico y materialismo histórico. La Escuela de Frankfurt surge en 1923 del Instituto para la investigación social en Alemania, desarrollando una línea de investigación de base Marxista con desarrollo críticos de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Erich From, entre otros, en esa perspectiva sociocrítica emerge la teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas.

El interés emancipador expresado en el constructor de praxis de liderazgo como una posibilidad de superación de las concepciones utilitaristas, individualistas, autosuficientes, según Sánchez (2003) no excluye el interés técnico y comprensivo, lo presupone, se reivindica así, una ciencia social crítica, unas ciencias de la educación crítica, una pedagogía crítica, que recupera acción reflexiva, comunicativa, el diálogo, la reflexión-acción, la autorreflexión que sugiere salir de una actitud del avestruz, contemplativa, hacia otra prospectiva y transformadora de una realidad social injusta.

En este sentido y frente a esta realidad de “tiempos líquidos” (Bauman, 2007-2015), de vivir en una época de la incertidumbre de una sociedad superflua, alienante, en una modernidad en crisis, se hace vigente la concepción de praxis de Freire, que, se asume en esta tesis, como educación transformadora y emancipadora desde la cual se puede re-significar el liderazgo de origen anglosajón, conductista, hacia un liderazgo comunicativo, crítico social que promueve una escuela dialogante.

La construcción de escuela democrática sustentada en principios de la pedagogía crítica implica la plena participación de todos los actores sociales sin pretensiones de neutralidad sociopolítica frente al desastre de la globalización negativa impuesta por el modelo neoliberal que abre las brechas sociales en la cual la educación y la escuela se intentan reducir a simples empresas con ánimo de lucro, so pretexto de la idea de crecimiento económico, productividad y competitividad en condiciones de desigualdad o polarización entre la concentración de la riqueza en uno pocos y la masificación de las pobrezas y la marginalidad.

Entonces, se asume en esta investigación la categoría de praxis (concepción y práctica) de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar para potenciar una educación dialógica y democrática que implica, como lo señala Hoyos (1995) desde el nuevo humanismo, el

compromiso en la acción ética sociopolítica democratizadora de la democracia (Hoyos, 1995) como base para construir liderazgo educativo desde una ética política comunicativa que permita unas nuevas concepciones de lo ético y lo político mediados por concepciones de educación transformadora y emancipadora.

Con Marx, Engels, Habermas y Freire se llega a una concepción de hombre como ser activo y creador, que transforma el mundo en la relación conciencia y práctica, entonces, el liderazgo como praxis emerge del hombre en sus relaciones e interacciones de conjunto y no solo desde los atributos personales y conductuales. Se deja claro que históricamente y socialmente la praxis (concepciones y prácticas reflexivas) implica una construcción social intencional o inintencional como señala Sánchez (2003) puede o no perseguir un fin intencional, pero no es funcionalista, en el sentido que se dirija necesariamente a un telos de antemano, es racional porque requiere de la teoría en su relación con la práctica en contextos de transformación.

Seguidamente a esta introducción se hace un análisis de las concepciones de liderazgo del Rector/a, teniendo en cuenta como estas concepciones transitan de un paradigma tradicional burocrático de la gestión educativos hacia otro social crítico, emancipador y transformador.

### **3.1. Análisis de las concepciones de liderazgo en el rector/a: una apuesta Ética-acción**

#### **comunicativa reflexiva de la educación para la transformación social y emancipación**

#### **humana.**

“La institución educativa es un espacio para transformar y recrear vidas. Es insertar en la comunidad educativa unas prácticas culturales que se entretujan con las establecidas, que mejoran la mirada, el hacer y el sentir institucional, es un logro que suma puntos al proyecto de vida de nuestros estudiantes” (Rectora Caso2, Reflexión premio Compartir Rector)

Ser rector de un colegio no es, entonces, una responsabilidad trivial, como así se reconoce en palabras de la Rectora antes citada. Bajo su tutela se desarrolla un proceso complejísimo de desarrollo humano, que involucra a maestros, familias con historias de una diversidad inimaginable, solución permanente de toda clase de conflictos, procesos pedagógicos tan heterogéneos como requieren las diversas edades de los estudiantes y las marcadas diferencias en sus formas de aprendizaje (Cajiao, 2014).

Al respecto en las concepciones tradicionales se confunde liderazgo con gestión escolar, Gago (2004) afirma que:

Para ser un buen gestor no se necesita ser un líder nato, uno de esos líderes carismáticos capaces de responder intuitivamente a las personas y a las situaciones: todos conocemos casos de líderes carismáticos que no han sido buenos directores (P. 155).

En este sentido, la concepción de liderazgo en el rector se debe ver en contexto sociocultural, socioeconómico y socio político, es pues, un rol que no solo depende de las características individuales o personales, sino también de la articulación de estas con las características de los grupos sociales y humanos: coordinadores, profesores, estudiantes, padres de familia que conforman la comunidad educativa, y con ella, se entiende que la gestión educativa es una construcción social no solo de un rector, sino un compromiso de todos, de esta manera y como

sigue afirmando Gago el rector cambia su rol, lo que se expresa en el lenguaje cuando dice : esta no es mi escuela, es nuestra escuela.

De todas maneras, Murillo (2006) afirma que en la investigación y la experiencia se evidencia que las personas que asumen el papel de dirección, rectores, son fundamentales para determinar el éxito de los procesos de cambio en la escuela y, se necesita que esas personas conciban y ejerzan un liderazgo educativo desde su interior, que impulse un proceso de transformación que parta de un enfoque integral de relaciones entre los procesos de dirección escolar.

En entrevista a la Rectora y a la coordinadora de Calidad de la Institución educativa referenciada en adelante como caso 2, objeto de este capítulo, esta última se refiere a su rectora para caracterizar su liderazgo de la siguiente manera:

...Yo pienso que este es un valor agregado que tiene nuestra rectora, que cuando ella llegó aquí, y sin que ella haya dicho soy la líder, personalmente lo note que hizo un estudio previo para ella saber a dónde llegaba y a quienes estaría afectando, ese estudio le permitió a ella tener un conocimiento del contexto a donde ella va a desarrollar su función y ahora que ustedes están buscando experiencias de liderazgo pienso que es una persona que tiene esas cualidades que debe tener un líder, como del trabajo se trata de este y no es de imponer, no es mandar, pero si reflejar la autoridad, acompañando el trabajo de las personas que están a su alrededor, identificando las cualidades y características de cada uno de sus funcionarios y al identificar esas características ella iba sumando, esta persona tiene este perfil y con este perfil me puede dar resultado en esta situación y... definitivamente cuando a las personas les ponen responsabilidades a manera de invitación como lo digo yo, esa manera de invitación sin imposición hace que uno se sienta como más responsabilidad...(US2:..Entrevista coordinadora de calidad).

De esta manera, como se evidencia en las expresiones en el diálogo con la coordinadora y rectora se devela una concepción de liderazgo educativo democrático, que subyace a la práctica directiva y educativa, pues, se basa en el reconocimiento, en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo para construir compromisos conjuntos que contribuyan a generar climas positivos de aprendizajes y enseñanzas para el desarrollo de los estudiantes.

Al respecto de lo anterior, Belavi y Murillo (2016) refiriéndose a la educación, la democracia y la justicia social afirman: “Según como se entienda la democracia será el modo en que se conciba la educación democrática y, si queremos avanzar en esta dirección deberemos tener claro cuáles son estos presupuestos implícitos (P.13)”, en el caso de la rectora de la referencia, esta coincide además con los postulados de Habermas (2010) cuando plantea una democracia deliberante, participativa, es decir, se coincide con la defensa de una educación en y para la democracia, que como señalan los autores antes citados, es una educación en, desde y para la justicia social, crítica y esencialmente democrática.

En esa misma perspectiva la coordinadora dice que también es un valor agregado de la rectora que:

...La líder sabe para dónde va, la líder sabe, ya nos trazamos las metas de este año y todo lo que estamos trabajando y caminando tiene que ser para esas metas, entonces le llega el estudiante, le llega al padre de familia, he porque sabemos que el estudiante y el padre de familia es el que mueve, un colegio sin padres y sin estudiante no es nada, nos movemos por ellos, entonces les llega, también los invita, nos invita a nosotros, al consejo directivo, si hay alguna situación que el representante del consejo directivo no está de acuerdo ella expone y hace sus argumentos, prepara todas las intervenciones, se nota, he... desde la primera vez que llegó nunca se me olvida, se prepara todas las reuniones...(US2:Entrevista coordinadora, refiriéndose a la rectora).

En las concepciones de liderazgo de la rectora se aprecia también el concepto de liderazgo transformacional como lo afirma Murillo (2006) es un liderazgo que es introducido por Bass (1985, 1988 citado en Murillo, 2006) pero que pasa al ámbito escolar (Leithwood y Steinbach, 1993, citado en Murillo, 2006) que se basa en tres constructos: la habilidad del rector para fomentar el funcionamiento colegiado que para el presente caso se observa la capacidad argumentativa y de planificación de la rectora para preparar y acordar las decisiones fundamentales de la escuela con el consejo directivo.

El otro constructo se refiere a la formulación de metas explícitas compartidas y moderadamente desafiantes y factibles, como así lo señala la coordinadora de calidad cuando afirma que la rectora sabe para dónde va y traza las metas claras para el año pertinente.

Al respecto de lo anterior, la propia Rectora relata su experiencia, refiriéndose a su participación en un diplomado de liderazgo transformacional:

...Porque RLT(Diplomado rectores líderes transformadores auspiciado por la Alcaldía de Santa Marta 2015) nos decía, a mí me parecía como, como muy difícil que yo no estuviera en el colegio, yo decía no yo no voy y ese colegio no funciona, eso van a llegar tarde, no sé qué, la coordinadora, era esa serie de prevenciones que uno como rector tiene, pero en RLT nos enseñaron: no sé si tu no vas tranquila el colegio sigue y, los profesores trabajan y las cosas se cumplen desde que las pautas estén establecidas y cada uno tenga que hacer. Entonces yo me puse a pensar y yo dije ehs, la primera semana vine como a las horas que salíamos, yo voy a darle una vuelta al colegio y cuando yo vi dije yo no sé porque me preocupo si el colegio está como bien, entonces; es como ese sentido de uno ver que otras personas son muy capaces, son muy importante y que es importante delegar en ellos, por ejemplo, aquí los líderes de proceso tienen toda la delegación, únicamente me consultan casos, rectora vea está pasando esto o esta matrícula o esto, este cupo, ya llegamos a tanto, ya hicimos tal cosa entonces ya hicimos el proceso de selección, ya estamos completos, ya listo, no hay más cupo, cerramos esta parte, ósea comunicación permanente y también delegación de responsabilidades, ha sido como los criterios que hemos mejorado como últimamente, ¿cierto?...(US2.Entrevista rectora).

La rectora confirma sus transiciones de una concepción funcionalista de la gestión y el liderazgo, desconfiada, hacia otras basadas en la acción comunicativa y la confianza, la participación de los actores sociales, que se puede trabajar desde una delegación responsable, distributiva, reconociendo las capacidades o potencialidades de otros que comparten liderazgo colegiado y democrático.

En el concepto de delegación se analizan dos elementos fundamentales de la concepción de liderazgo de la rectora y coordinadora de calidad del caso dos, objeto de esta tesis: en esta postura ellas mismas declaran una especie de liderazgo distributivo, (no solo distribuido) y afirma la rectora que:

...Delegación es darle la posibilidad al otro que él haga lo que sabe hacer y puede hacer y entonces se sienta bien con su aporte y a su vez esté como aportando a los otros, porque en la medida en que estamos como engranados entonces tenemos mejores resultados...construyendo una cultura de apoyo y colaboración, yo valoro mucho aquí en esta ciudad y en esta institución porque no conozco más, las buenas relaciones que tienen los maestros aquí son de admirar, en mi tierra peleaban, se daban duro y uno menos pensaba, es que huy pero este tan grosero con la otra compañera, aquí no, yo no he tenido el primer caso, son muy buenas relaciones...(US2 Rectora)

En este sentido, la concepción de liderazgo educativo de la rectora se acerca también a un liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008) cuando afirma que un principio fundamental del liderazgo es la capacidad de apoyar el liderazgo de otros, -no se puede cargar liderazgo sobre el hombro de unos pocos-, más que una delegación es distribución de liderazgo, es decir, el liderazgo sostenible se extiende y sigue afirmando que en un mundo complejo ninguna institución o país alguno pueden ni deben controlarlo todo:

El liderazgo sostenible es un liderazgo distribuido, lo cual es tanto una descripción precisa de cuanto liderazgo ya se ejerce en el aula, en el centro educativo o en un sistema escolar, como la ambición que engloba aquello que el liderazgo, de forma deliberada, puede llegar a ser (P.31)

Hargreaves y Fink (Ibid) además distinguen los grados de liderazgo distribuido en la organización escolar para significar que este liderazgo no se reduce al rector, directivos docentes y docentes, como lo representa a través de la siguiente gráfica:

Demasiado Caliente





**Figura 10.** El termómetro del liderazgo distribuido.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Hargreaves y Fink (2008). Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Editorial Morata, España

Como observamos en la base del termómetro, el liderazgo puede llegar a ser demasiado frío en cuyo inicio está la autocracia y en el otro extremo un liderazgo demasiado caliente alcanzando niveles de anarquía. Pero también se observa cómo se asciende de la autocracia, pasando por la delegación hasta llegar al liderazgo distribuido.

Ahora bien, Habermas (1999) cuando trata el tema de las acciones vistas desde una estructura teleológica coordinada por los distintos participantes en la interacción, para el caso acciones de liderazgo educativo, distingue aquellas acciones que operan como engranaje de cálculos egoístas que se basan en un modelo estratégico de acción, orientado al éxito (Caso del sistema educativo colombiano y el liderazgo educativo centrado en la figura de un líder o cargo). De esta manera, el ego se desconecta del alter ego en función de los intereses egocéntricos, a diferencia de otros “modelos que especifican las condiciones bajo las que el actor persigue sus fines en -condiciones de legitimidad, auto presentación y de acuerdos comunicativamente alcanzados- bajo los que el ego puede <conectar> sus acciones con las del alter” (P.146).

En el diálogo del caso dos, el investigador interpela a la entrevistada que ejerce como coordinadora cuando ella se refiere al concepto de autoridad y liderazgo y le pregunta ¿qué significa para ti la escala de autoridad?

Ana responde:...en ese sentido, nosotros somos un equipo pero dentro del equipo nosotros tenemos que reconocer el respeto por el otro, pero nosotros también tenemos que entender que aunque somos un equipo esta ese líder que orienta, no ese líder que manda, entonces nosotros tenemos que reconocer que yo soy muy buena líder pero queramos entenderlo o no sobre mi hay un líder que me da orientaciones, pautas y directrices que yo debo manejar, porque cuando ya empieza que los lideres nos creemos que como somos iguales el otro líder no me puede decir nada a mí, allí es donde vienen los malos entendidos, entonces uno también debe guardar el respeto por el otro (US Coordinadora caso 2).

Al respecto de lo anterior, Mintzberg (1992) cuando se refiere al sistema de autoridad en las organizaciones, afirma que la autoridad es el poder que se desprende de la posesión de determinado cargo o posición, denominado por Ball (citado en Mintzberg, Ibid) como poder investido; se le llama también poder formal, legítimo y puede ser transferido, desde un control personal o desde un control burocrático.

De manera que aún prevalecen concepciones de un liderazgo revestido de autoridad formal en el caso dos. A la vez que refleja un tipo de relaciones de control personal de la rectora a través de órdenes directas, de fijación de orientaciones para que se tomen decisiones reconocidas así por la coordinadora de calidad aceptando que por encima de ella y de manera jerárquica esta una líder que fija las pautas para que los demás acaten y no haya malos entendidos.

La rectora del caso dos, refiriéndose a las concepciones de liderazgo y como estas inciden en el quehacer de la comunidad educativa sostiene en su relato:

Bueno ahí, ahí hay varios elementos primero trabajamos con ellos con toda la seguridad que nosotros somos bueno, podemos seguir mejorando esta es una concepción (subrayado del autor de la tesis), he... esa posibilidad que tenemos de poder dar aquello que sabemos, aquello que conocemos y que realmente le pueda aportar a la institución, he... y casi en todas partes el lenguaje que se utiliza es un lenguaje de tipo propositivo y de reconocimiento, eso tiene la profe aquí personalmente, yo utilizo más un lenguaje de lo que podemos llegar a ser, más no de lo que somos, yo no les digo nosotros somos descuidados,

no, sino nosotros podemos estar pendientes de la puerta, miren que nadie se debe salir, ojo con eso porque tal cosa, entonces eso si lo tengo claro desde que leí a Habermas, (subrayado del autor de la tesis) uno no puede digamos recalcar porque entonces si nosotros somos descuidados sigamos siendo descuidados, nosotros somos. Y así resulta, aquí en la costa hay muchos estereotipos generales, que son flojos, que no llegan temprano, no, entonces nosotros no podemos ser impuntuales, tenemos que ser puntuales, mire que estamos formando con el ejemplo, entonces el lenguaje y la perspectiva del lenguaje me parece que juega un papel importante en el manejo de las relaciones (subrayado del autor de la tesis).

Otra concepción que tengo también he... a pesar de que el trabajo es en equipo (Ibid) hay individualidades y esas individualidades hay que reconocerlas y hay que respaldarlas y yo en eso soy muy prudente, yo a ellos les tengo que llamar la atención y yo los llamo primero, yo soy muy creyente y yo cumplo con el mandamiento en ese sentido (Ibid), primero lo llamo en privado, después llamo coordinadores y la rectora y luego ahí si miramos que hacemos porque ya la historia no tiene arreglo, entonces es uno como de tratar de resolver las situaciones que se presentan, he... ya como para irnos a las prácticas que se viven en la institución la práctica, ya dijimos la práctica de la delegación, de empoderar, yo estoy muy orgullosa de mi equipo de coordinadoras y me siento muy bien en la medida en que primero son mujeres, este equipo vendría siendo un matriarcado (US Rectora caso 2).

A partir de estas reflexiones, es oportuno expresar las coincidencias del pensamiento de la rectora con los presupuestos teóricos de esta tesis, especialmente con la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Jurgen Habermas y la Teoría de la Educación Emancipadora (TEE) de Freire, enunciada en la importancia que se le da a la comunicación, lenguaje y emancipación que se requieren, se necesitan y se enriquecen mutuamente para aportar a la transformación de la educación como praxis de la libertad.

De acuerdo con la formulación de concepciones de liderazgo en la Institución educativa del caso dos y a partir de la entrevista con la Rectora, se identifican tres formas que se enuncian a continuación: 1. Se representan en una concepción de liderazgo con una fuerza en la idea pedagógica, siempre con un mensaje optimista, dando posibilidades al sujeto (Docente, Estudiante, Padre, directivo) de aportar al desarrollo institucional. 2. Se identifica una concepción de liderazgo sobre bases en el principio de la prospectiva y del reconocimiento basado en la idea de Habermas (1999) de articular el lenguaje y la acción comunicativa en el mundo vital de los actores, hecho

que motiva a las personas de la organización a sentirse importantes y parte de ella, por su participación activa en la transformación a través de la educación. 3. Se presenta una concepción de liderazgo que vincula el trabajo en equipo con el dominio personal e individual, valorando los aportes individuales sin menoscabo de la construcción colectiva de la gestión en la organización educativa.

Ampliando un poco las concepciones del Rector (Autor de este capítulo) del caso 1, con la rectora del caso 2, se pueden visualizar en la experiencia común vivida en el diplomado de Rectores Líderes Transformadores, apoyado por la alianza: Alcaldía de Santa Marta, y Empresarios por la Educación que se realizó en el periodo 2014-2015<sup>36</sup>, en donde explícitamente el Rector autor de esta tesis expresa que:

Hoy tengo la concepción más que de líder, de liderazgo, no lo veo en los rasgos carismáticos de una persona; sino que veo un proceso emergente de construcción social de todos los actores. Por supuesto que el rector cumple un papel importante en la transformación de la escuela, pero solo cuando se liga y empatiza con los grupos sociales y analiza las situaciones objeto de transformación...un plan de mejoramiento institucional tendrá como propósito fundamental la transformación a partir de la comprensión de la educación como eje fundamental del desarrollo humano y social (US Rector caso 1).

En esa misma vivencia, la rectora del caso dos afirma que el liderazgo en la Institución ha sido importante en la medida en que uno valora iniciativas, considera al otro como su compañero de equipo, en la medida en que aplica un aprendizaje colaborativo con los miembros de la comunidad educativa, el sueño que tenemos como comunidad es mejorar los niveles de vida...así la educación se entiende desde todas las dimensiones y se considera el principio de unidad diversa, de inclusión social e interculturalidad en las relaciones de convivencia.

---

<sup>36</sup> Esta reflexión se encuentra en el texto: Líderes que inspiran. Memorias rectoras líderes transformadores de Santa Marta, editado por el programa RECTORES LÍDERES TRANSFORMADORES (RLT). Patrocinado por la Alcaldía de Santa Marta y Empresario por la educación ExE.

En la perspectiva de construir liderazgo y gestión democrática afloran las concepciones sustentada en la idea de los movimientos feministas que luchan por resignificar el papel de la mujer en la sociedad y la educación. Lo anterior, significa según la rectora citada, articular en el rector/a, la capacidad de liderazgo y de gestión educativa como así lo expresa a continuación:

En los líderes de procesos hay hombres, pero si hay un predominio de la mujer, y esa necesidad de empoderamiento también se ha tejido ahí, nosotros como mujeres<sup>37</sup> tenemos una concepción primero de solidaridad (subrayado autor) con nosotras mismas, de ayuda, he yo realmente en este momento me siento como satisfecha de se ha ido, yo sé que yo me puedo retirar en cualquier momento y yo sé que las dinámicas que se han adquirido si se mantienen surgen sus efectos, (subrayado del autor) pero me dio mucho gusto por ejemplo, esto es nuevo, esto sucedió este año ver las tres coordinadoras de convivencia trabajando en jornada contraria dándole, es que tenemos que organizar la semana y la parte de convivencia y pegar la revisada al manual para ciertas cosas y todas tres, entonces esto yo no lo había visto, entonces se está generando como esa cultura del trabajo en equipo (subrayado del autor) y otro pero eso es como unas resultantes de esas prácticas que se han ejercido, entonces yo reconozco, empodero, comunico y trato de estar como pendiente, no con el ánimo de pronto, si yo me voy a dar una vuelta por el colegio no es para mirar quien está firme y quien no está firme, no, es para mirar cómo está el colegio, como está funcionando, que falta, que se puede mejorar, es ponerle como atención al progreso, en las relaciones, en las personas, (subrayado autor) en las cosas podemos tener mejores resultados y no es decir porque no echaron esta basura, porque no tal cosa, no, mira esta basura se ve mal recojámosla rapidito porque vea hay que enseñarle a esto y esto, entonces esa forma me ha dado resultados como, como para la y mire que las cosas se van dando la gente viene, la gente cumple, todo mundo está en lo suyo, nadie tiene porque decirle, porque hay espacios y momentos que también nos desgastan, la parte administrativa es una parte muy desgastante, que seño que la motobomba, que no hay agua, que, entonces son cosas que quitan mucho tiempo y descuidan la función fundamental de la institución que es parte pedagógica (subrayado autor). (US Rectora caso 2).

De esta manera, en estos actos de habla de la rectora en el mundo de la vida escolar del caso dos, se aprecia el interés por transformar la realidad educativa de la escuela a partir de la integración en las áreas de gestión surgiendo como área principal, que aún no identifica la política

---

<sup>37</sup> La rectora exprese una concepción de liderazgo de género, es decir, el aporte de las mujeres en la búsqueda de empoderamiento de valores como el afecto, la solidaridad, la responsabilidad, sino de conocer al género masculino y como se complementan para trabajar por el desarrollo de la escuela.

del MEN en la Cartilla 34<sup>38</sup>, que es el liderazgo para promover en primer lugar la gestión de la persona, de la satisfacción de necesidades y expectativas, que para el caso se deja claro su interés en los procesos de comunicación y de diálogo para mejorar las relaciones interpersonales.

Al respecto de la construcción del liderazgo educativo como praxis democrática sobre bases de una ética comunicativa y una gestión educativa para la democracia, Hoyos (1995) le da sentido a la ética en el proceso educativo citando a Habermas, para aclarar que en el mundo de la vida educativa se han generado ciertas confusiones cuando se han infiltrado en el sistema educativo: “el positivismo jurídico y el escepticismo valorativo” (P. 66) conformándose una postura de liderazgo autoritario, moralista, y otras posturas de liderazgo del dejar hacer, dejar pasar, es decir, unas posturas escépticas en los propósitos de una educación como práctica de la libertad y la autonomía .

En esta perspectiva dialógica de saberes con la rectora caso 2, emerge la pregunta: ¿Para usted qué sentido y significado tiene el liderazgo educativo en la gestión educativa de la escuela? Para establecer que hay en el trasfondo del discurso de la rectora y develar sus concepciones de liderazgo como parte fundamental del objetivo de estudio de esta tesis, como se puede leer a continuación:

Bueno el sentido es de carácter interpretativo, yo pienso que una institución sin un líder es como un barco sin capitán, así de sencilla es la cosa, he... es necesario hacer como una figura ahí en ese aspecto, el rector esta llamado indudablemente a liderar, pero no solamente el rector. Hay a su lado otros marineros y otros que tienen todas las capacidades de hacerlo y el significado es digamos muy importante en la medida en que se pueden ejercer desde diferentes perspectivas, lo que un rector puede ser. hay diferentes clases de líderes pero el hecho esta o la gracia del líder, el resultado que obtenga depende también de las calidades, de las condiciones, de las problemáticas, de los aspectos que existan en la institución y que se puedan he contar para salir adelante, en eso se incluye el componente humano, el líder, el rector tiene que ser un líder que contribuya a que las personas se sientan bien en una organización, a que, yo aquí he tenido personas, en estos días tuve una persona, venga usted pidió traslado, me dijo no pues yo pase la carta y le dije venga para acá usted

---

<sup>38</sup> Cartilla vigente elaborada por el Ministerio de Educación de Colombia para orientar los planes de mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas.

cómo se va a ir, usted tal cosa, entonces le empiezo a valorar una serie de cosas y me dice seño ya no me voy. Entonces, uno a la larga también tiene que tener ese componente humano, esa cercanía, esa distancia y esa lejanía siempre la tenemos que estar mediando, porque no nos digamos mentiras, pero un buen maestro uno no lo puede dejar perder, entonces uno tiene como que tener también ese tacto. El rector no es el administrador del colegio, es más que eso, es como la cabeza digámoslo así, sobre el recae todas las responsabilidades de la institución. (US Rectora caso 2).

A partir de estas reflexiones se infiere la existencia de una renovada concepción y prácticas de liderazgo educativo, en esta institución, como así lo devela su rectora, este, alcanza un nuevo sentido y significado cuando la líder se reconoce a sí misma, en sus relaciones con los otros/as, pero a su vez reconoce la realidad concreta de los actores sociales en la dinámica de construcción educativa de la escuela, la capacidad y calidad de otros.

De esta manera el que dirige como rector no se reduce a su cargo administrativo, es más que eso, asume además las responsabilidades pedagógicas, políticas, humanas y sociales para contribuir conjuntamente al desarrollo de la gestión educativa en la organización escolar en la perspectiva de una pedagogía social que centra su interés en el desarrollo pleno de los estudiantes y la importancia que tiene el mundo de la vida escolar para implementar un sistema educativo coherente con esas necesidades y expectativas de formación.

En este sentido la rectora del caso de referencia dos, cuando se refiere a sus relaciones con la comunidad educativa y los cuerpos colegiados de la Institución como expresión de la democracia escolar plantea que ha aprehendido de la teoría de Habermas, la transparencia y la capacidad de una rectoría argumentativa, comunicativa, a lo que agrega en torno a las concepciones y prácticas de liderazgo:

Claro que este proceso es un proceso humano, es un proceso que no es terminado, es un proceso que cada día debe mejorar, porque nosotros somos seres inacabados y la sociedad está en permanente cambio, entonces por eso no se puede cambiar una práctica por una norma, hay que primero cuestionarlo, mirar, asimilar y luego si se cambia la sociedad, entonces esa parte también la tenemos clara, la norma se cumple o se cumple,

pero ya digamos el ejercicio, el convencimiento, la racionalización de que es benéfico para la comunidad, se dan únicamente con esos espacios de discusión, de argumentación que se tengan en la institución.(US Rectora caso 2).

Lo anterior corrobora un enfoque de liderazgo expresado en concepciones que implican procesos de apertura de espacios democráticos auténticos, de deliberación, argumentación y propuestas para la solución de problemas en el ámbito de la gestión educativa en la organización escolar.

Al respecto Ávila y Camargo (1999) cuando se refiere a la implementación de los Talleres de Educación Democrática (TED) afirman que:

La práctica pedagógica está guiada por concepciones, dentro de un marco de acción humana, de modo que plantear cambios en la práctica docente implica develar las concepciones que orientan la práctica de los maestros, producir cambios en esas concepciones y, consecuentemente, formular practicas alternativas (P. 33).

En el relato de la rectora del caso dos, se percibe con gran fuerza el compromiso pedagógico y comunicativo, cuestión que se expresa en el diálogo de saberes con su comunidad educativa, en el que se recreó las experiencias en proyectos de inversión social, curriculares y de innovación en las distintas áreas del conocimiento, adoptando posturas reflexivas de mejoramiento sostenible en todas las dimensiones que tienen que ver con la apuesta a una calidad educativa integral como así lo manifiesta señalando los avances en el mejoramiento de los ambientes escolares que inciden en los procesos y resultado académicos, tal como sigue diciendo:

Y todo eso realmente beneficia a los estudiantes y los maestros también porque trabajan en lo que quieren, lo que hacen les gusta y el trabajo no es una carga sino un espacio para crecer como persona, como profesional y se siente bien, ellos llegan aquí a la una por la tarde o a las doce y media y dicen que ya se fue la jornada en un momentico, ya son la cinco ah...!, ya se acabó la tarde, entonces no es ese cansancio, no es las ganas de irse, la gente permanece y le gusta estar en la escuela (US2. Rectora caso 2).



Ahora bien, entrando de manera más profunda en el diálogo con la rectora caso dos, se le interroga acerca de su visión del liderazgo y de cómo este puede contribuir a alcanzar los propósitos administrativos, pedagógicos y sociales de la escuela a lo que responde:

Mira, Uno vive de sueños pero atados a la realidad y eso, de seguir soñando es muy importante porque permite que mantengamos las baterías puestas y sigamos avanzando, nosotros queremos seguir mejorando, especialmente los resultados de los muchachos en la medida en que tienen unas puertas abiertas y eso les da a ellos realmente la posibilidad de mejorar las condiciones de vida, entonces he estamos motivando igual, entonces si muchos más jóvenes se empoderan , realmente, mejoran sus condiciones de vida (US Rectora caso 2).

Estas reflexiones conllevan a inferir los niveles de coherencia del liderazgo educativo de la rectora con una postura de interés educativo justo y emancipador, que se propone alcanzar los sueños de una gestión para el mejoramiento escolar, desde una visión prospectiva estratégica con la participación activa de los actores sociales escolares.

En este sentido, los sueños o metas educativas de formación, solo se alcanzan en la acción transformadora de la realidad educativa que le apuesta al cambio social y al desarrollo de la persona dándole la posibilidad de liberarse de la ataduras de un sistema que reproduce condiciones de desigualdad e injusticia, de esta manera se encuentran rasgos de un liderazgo justo como lo señala Hargreaves y Fink (2008) cuando afirman que el liderazgo socialmente justo y sostenible es un liderazgo responsable en su pleno sentido, y, citando a Starrat, sostienen que los dirigentes educativos no solo son responsable de los aprendizajes ante sus alumnos, sino también como ciudadanos miembros de la comunidad y seres humanos éticos ante todos aquellos a quienes afecten o puedan afectar sus actos (P. 132).

En igual sentido, las concepciones de liderazgo sostenidas desde la pedagogía crítica elevan a principios: el diálogo, el reconocimiento con el otro, la resignificación de concepciones y prácticas pedagógicas, el humanismo crítico emancipador y humanizador y la coherencia entre la

teoría y la práctica, todo en función de una educación como práctica emancipadora y liberadora siguiendo las ideas de Paulo Freire que dan base teórica de una apuesta de liderazgo como interacciones de los actores sociales que emergen en el contexto mismo de la vida escolar para convertirse en una acción comunicativa, en praxis que impugna la arrogancia, el autoritarismo, la intolerancia y posibilita el encuentro entre semejantes y diferentes, es decir, un liderazgo de trasfondo humanista, crítico, reflexivo que tiene conciencia de la plena humanidad como condición y obligación, como situación de proyecto político emancipador en un entorno en donde prevalecen las concepciones egoístas, excluyentes y desarraigadas de la identidad humana.

Retomando las palabras de la Rectora “uno vive sueños, pero atados a la realidad...” nos remite a la obra de Freire “la pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia” comentada por Martínez (2016) en la cual se expresa la concepción sobre la existencia humana como presencia viva en el mundo para conocerlo, comprenderlo y transformarlo, y como lo entiende la rectora, soñar es posible con los pies sobre la tierra, a la vez nos invita igual que Freire a seguir soñando, a ser osado y luchador para hacer posible lo que parece imposible: una educación para la transformación social hacia un mundo equitativo, justo y auténticamente democrático.

Al respecto, la rectora, caso dos, refiriéndose a la búsqueda de mejores resultados académicos o clasificaciones en los estándares oficiales de los colegios, señala que es más importante el proceso más allá de los resultados estandarizados, y afirma: “Que teniendo mejores seres humanos tendremos mejores concejales, mejores gobernadores, tendremos mejores padres y madres de familia, entonces una mejor sociedad, entonces nosotros manejamos ese tipo de idear también (US Rectora caso 2)”.

Lo que se refleja en las concepciones rectorales que se posicionan desde un liderazgo educativo coherente en teoría y práctica con la intención transformadora de la educación como contribución a la formación de seres humanos que aportan desde su proyecto personal en relación con el proyecto social, cultural y político de una sociedad alternativa posible como espacio de convivencia democrática, solidaria y de una mayor justicia para las comunidades excluidas de los beneficios de la sociedad.

Después de las anteriores reflexiones con los actores y los autores del liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar, se identifican a grosso modo algunos elementos de configuración de una alternativa posible, que sin pretensiones de convertir en fórmulas mágicas para cada contexto escolar, pueden ir cimentando un liderazgo educativo sobre la base de principios y valores que dimensionen el respeto como base del entendimiento en las relaciones e interacciones reflexivas de una educación democrática. El empoderamiento de la participación de la comunidad educativa más allá de una democracia formal o representativa. La participación a través del diálogo como así lo entiende Habermas, citado por (Belavi y Murillo 2016). La solidaridad y la justicia social como base de un liderazgo educativo democrático y emancipador.

### **Recapitulación**

En las páginas anteriores se recogen algunas reflexiones producto de la investigación de campo en las Instituciones objeto de estudio (Caso 1 y 2) para develar las concepciones de liderazgo educativo de los rectores en la gestión educativa de las organizaciones escolares, considerando el diálogo fluido entre actores sociales, teoría formal e investigador autor de esta tesis, reconociendo, además, las transiciones entre los paradigmas convencionales, positivistas y alternativos sociocríticos.

Retomando las voces de los rectores y algunos directivos y docentes de las instituciones educativas que se identifican como caso 1 y caso 2, ambas de naturaleza pública adscritas al ente territorial de Santa Marta, Caribe colombiano, la primera es el escenario principal de investigación en la cual trabaja como rector, el investigador y creador de esta tesis, y la segunda institución es un escenario de referencia donde encontramos una rectora con logros en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa, con *Premio Compartir al Maestro año 2015*,<sup>39</sup> y con una mirada centrada en el desarrollo de los estudiantes y construcción de ambientes comunicativos y participativos.

Teniendo en cuenta estos aportes, pero también algunas ideas que aún permanecen en las concepciones tradicionales del liderazgo, se representa en un cuadro de contrastes, infiriendo algunos enunciados a partir de las voces de algunos directivos y docentes en diálogo con la teoría formal. Pensadas para replantear el liderazgo educativo como una praxis (teoría y práctica: reflexión y acción transformadora) humanista, comunicativa, social y emancipadora.

### **Cuadro 7**

#### *Contrastes entre las concepciones de liderazgo educativo*

<b>Concepciones de liderazgo convencionales: instrumentalista y utilitarias</b>	<b>Concepciones de liderazgo humanistas, comunicativas y emancipadoras</b>
Educación como transmisión repetitiva de conocimiento Relaciones de subordinación o instrumentación del ser humano Patrones de liderazgo educativo jerárquicos y burocráticos Liderazgo educativo como acciones estratégicas, técnicas e instrumentales Liderazgo educativo directivo, jerárquico y vertical	Educación dialógica basado en el respeto a la dignidad y vida humana Liderazgo educativo como acciones de entendimiento de las comunidades educativas democráticas, deliberativas, en sus escenarios educativos. Patrones de liderazgo educativo deliberativos, de comunicación, de colaboración.

<sup>39</sup> Premio compartir al Maestro es creado por la Fundación Compartir en Colombia que nació con el objetivo de reconocer y exaltar la labor de los educadores, además crea el premio Compartir al Rector. entre las exaltaciones del año 2015 se encuentra la rectora de la Institución de referencia de esta tesis, exaltada por el proyecto de liderazgo que está transformando su Institución ubicada en la ciudad de Santa Marta, capital del departamento del Magdalena. La información se puede ampliar en [www.premiocompartir.org](http://www.premiocompartir.org).

<b>Concepciones de liderazgo convencionales: instrumentalista y utilitarias</b>	<b>Concepciones de liderazgo humanistas, comunicativas y emancipadoras</b>
<p>Obsesión por los estándares académicos antes que fortalecer el pensamiento reflexivo crítico social y de largo plazo.</p> <p>Educación en, desde y para la injusticia social.</p> <p>Exclusión social</p> <p>Discriminación cultural</p> <p>Educación desde una ética individualista para un liderazgo educativo heroico y conductista</p> <p>Educación para reproducir la desigualdad a través de un aprendizaje superfluo y homogenizante.</p>	<p>Construcción social cognitiva y activa de un liderazgo educativo para la gestión de conocimiento, valores y prácticas hacia el bienestar común</p> <p>Reconocimiento del sí mismo en relaciones con el otro</p> <p>Educación en, desde y para la justicia social</p> <p>Inclusión social y respeto a la diversidad cultural</p> <p>Liderazgo educativo como praxis: reflexión acción para la transformación humana y social</p> <p>Educación desde una ética comunicativa y democrática para la emancipación humana.</p> <p>Construcción de una educación para aprender con equidad social en el saber ser, hacer, vivir juntos y conocer</p>

**Fuente:** Elaboración propia.

En este sentido, se retroalimentan las palabras de la rectora Caso 2, que coinciden con un docente caso 1 y una coordinadora caso 1, que proponen un liderazgo dialogante, en la acción comunicativa, persuasiva de entendimiento entre los actores sociales para construir la escuela democrática, incluyente y participativa como respuesta a las expectativas y necesidades de la comunidad. De esta manera se retroalimenta el pensamiento de la rectora a continuación para apoyar la reflexión final de este capítulo:

Claro que este proceso es un proceso humano, es un proceso que no es terminado, es un proceso que cada día debe mejorar, porque nosotros somos seres inacabados y la sociedad está en permanente cambio, entonces por eso no se puede cambiar una práctica por una norma, hay que primero cuestionarlo, mirar, asimilar y luego si se cambia la sociedad, entonces esa parte también la tenemos clara, la norma se cumple o se cumple, pero ya digamos el ejercicio, el convencimiento, la racionalización de que es benéfico para la comunidad, se dan únicamente con esos espacios de discusión, de argumentación que se tengan en la institución. (US Rectora caso 2).

Es preciso reconocer que los sueños de esta rectora y profesores son sueños posibles y no solo pensar que se queden en “posibles sueños”, es decir como se afirma desde el documento de

la UNESCO (2015) titulado: “Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?”<sup>40</sup> Para reafirmar una visión humanista hacia el bienestar común retomando las palabras de Desmond Tutu, obispo en Sudáfrica: “mi humanidad este ligada a la tuya, porque solo juntos podemos ser humanos”, una muestra clara de una visión humanista de la defensa de los derechos humanos y la justicia social.

A partir de estas reflexiones se reconoce en este capítulo, el protagonismo de los actores sociales de la educación (Rectora, directivos, docentes, estudiantes, padres) cuando promueven acciones de entendimiento para recuperar los procesos de gestión democrática, humana, social, pedagógica político-administrativa como aporte al mejoramiento de los ambientes escolares respetando los derechos humanos, la dignidad del estudiante, la integración de la comunidad educativa sobre la base de la formación cognitiva, afectiva y práctica del estudiante para contribuir de manera reflexiva, crítica y propositiva desde el liderazgo educativo en, desde y para la transformación social.

---

<sup>40</sup> Esta importante publicación de la UNESCO es de acceso abierto en su página WEB: [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-spl](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-spl)

## Capítulo 4

### **Praxis de liderazgo en la gestión Educativa de la organización escolar: una mirada reflexiva desde los directivos docentes y docentes**

Recordando a Freire (1987: P.1) con su obra titulada: “La Educación Como Practica De La Libertad” cuando afirma: “solo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella”. Por consiguiente, la opción se da entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad, “Educación para el hombre-objeto o Educación para el hombre sujeto”, lo que ilumina esta investigación para afirmar que las prácticas de liderazgo educativo se transforman en praxis de la libertad cuando sus actores así lo deciden de manera reflexiva, crítica y prospectiva. Por tanto, el liderazgo educativo es asumido desde un paradigma comunicativo, emancipador, en contraste con paradigmas de interés tecnoburocrático que cosifican a los seres humanos y convierte a los directivos docentes y docentes en simples operarios de una educación injusta que reproduce desigualdades sociales.

De esta manera, se considera en esta investigación que el liderazgo en sus concepciones y prácticas transita de un modelo autoritario en los cuales se establecen relaciones de subordinación entre “líderes y seguidores”, que promueven una educación “domesticadora” como lo señala Freire, hacia formas de liderazgo educativo dialogante, no convencional que emergen de las interacciones comunicativas y de entendimiento reflexivo entre los actores sociales.

En esta dinámica de cambio, desde un modelo crítico social se transforma la práctica de liderazgo en praxis como posibilidad de mejoramiento de la calidad de la educación como calidad de vida, de empoderamiento de la comunidad educativa con propósitos de desarrollo humano, potenciando así, las capacidades cognitivas, afectivas y actuacionales de las personas que educan

y a la vez se educan como sujetos activos, participativos, comprometidos con la educación como práctica de la libertad.

Las tensiones al interior de la gestión educativa para inspirar el cambio educativo pasan por la transformación de las prácticas de liderazgo educativo haciendo un abordaje reflexivo y crítico emancipador como lo concibe Pacheco y Cruz (2012) citando a Freire, para indicar que la práctica fundamental de los directivos docentes y docentes es vivir éticamente en las relaciones e interrelaciones con los jóvenes y comunidad educativa en general. Es decir:

En función y en respuesta a nuestra condición humana, como seres conscientes, curiosos y críticos, de la práctica del educador, de la educadora, que consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos de instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia (Cruz, 2012: P.13).

A continuación, se presentan los contenidos a desarrollar en este capítulo como expresión de la investigación educativa que tuvo como objeto las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar: 1. Itinerario por las prácticas de liderazgo educativo en las voces y diálogo de los actores sociales y autores investigadores. Transiciones entre un paradigma convencional y no convencional del liderazgo en la gestión educativa. 2. Directivos y docentes: de la práctica a la praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar 3. Ruta de forjamiento de un liderazgo educativo comunicativo y emancipador 4. Historia de vida: Liderazgo formativo, democracia escolar y humanismo emancipador y, por último, una breve recapitulación a manera de conclusión del capítulo.

#### **4.1. Itinerario de las prácticas de liderazgo educativo en las voces y diálogo de los actores sociales y autores investigadores. Transiciones entre un paradigma convencional y no convencional del liderazgo en la gestión educativa escolar.**

Pienso que si se quiere hablar de un verdadero liderazgo de la gestión educativa, desde lo pedagógico, administrativo, académico, social, un verdadero liderazgo, es el que es capaz de poder diferenciar actitudes y talentos y se aprovecha a favor del equipo, de la organización y el desarrollo de las personas, es reconocer las cualidades de cada docente



en las diferentes dimensiones humanas, académicas, directivas, sociales; es la idea para que cada miembro pueda aportar a las transformaciones de la escuela, aun cuando en las actividades la gente encuentra barreras porque no todos saben aportar a formas de gestión que apenas conocen, hay que buscar que los docentes se identifiquen plenamente con sus actividades, que se sientan a gusto con ellas, también y, además de identificar actitudes docentes, se debe motivar para que se sientan vinculados y se sientan parte del proceso de transformación de la escuela, no es bueno reducir las actividades a uno solo o a un equipo en particular, de manera permanente, se debe rotar y tratar de cubrir a toda la comunidad de profesores. (Reflexiones en grupo de diálogo con directivos y docentes e investigador caso 1).

Así, pues, el sentido que le dan los docentes al liderazgo en la gestión educativa en el contexto de la escuela (Caso1), parte del principio de alteridad y participación, es decir, reconocer las potencialidades del otro, docentes con diferentes actitudes y talentos, y la apuesta a una buena práctica de liderazgo educativo que sea rotativa y supere esas prácticas directivas de exclusión por razones burocráticas o jerárquicas.

Se expresa además, cuando invitan a generar motivaciones a través de impulsar una educación y educadores comprometidos con la transformación social, cuando reconocen las actitudes y talentos de los educadores para construir juntos con los estudiantes y comunidad educativa relaciones de diálogo, entendimiento y respeto haciendo de la escuela un territorio de paz, justicia y educación en, desde y para la democracia como así lo conciben (Habermas 1990; 1999; Belavi y Murillo; 2016; Sánchez 2003; Rodríguez y Mármol, 2008; Santos Guerra, 2015 (citado en Arroyo); Hoyos, 1995)

En esta perspectiva de comprensión de la praxis de liderazgo, en diálogo de saberes con los docentes e investigador Rector de la misma Institución, una de las docentes opina que:

Cada uno es líder y lo practica el liderazgo cuando es capaz de alcanzar junto a otros los fines educativos y transformar vidas a través de la educación, un buen líder es el que transforma y se transforma y guía a los estudiantes hasta cierto camino...a mí me gusta hacer parte del proceso no por figurar como líder, sino por conciencia, cuando las cosas no van por el camino que es, se debe impulsar la transformación para avanzar hacia las metas propuestas (US. Docente Caso 1).

Al respecto, Carlos Marx (citado en Sánchez, (2003), creador del materialismo histórico, expresa que “...los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo (P.25)”, que cercano se está al concepto de praxis de liderazgo educativo cuando la docente dice que la educación debe ser un compromiso con la transformación escolar y social, y el liderazgo educativo tiene sentido cuando se hace consciente de esto y no por el simple deseo de figurar por encima de los compañeros so pretexto de un liderazgo carismático.

La reivindicación de la praxis como categoría central del marxismo (Sánchez, 2003) se convierte también en una posibilidad para esta tesis en tanto se plantea transformar la práctica burocrática y autoritaria del liderazgo en praxis verdadera de liderazgo educativo que aporta a la autorreflexión crítica del quehacer educativo y se plantea la democratización de la escuela desde la participación plena para, en y desde la justicia social (Belavi y Murillo, 2016) construir una praxis educativa de la libertad (Freire, 1987) que contribuya como propósito no solo al aprendizaje mecánico de los estudiantes, sino a su desarrollo humano integral.

De manera, que esta investigación asume el concepto de praxis entendida no como una mera actividad técnica de la conciencia humana, sino como una acción reflexiva, transformadora, democrática, emancipadora y no la reducción de lo práctico al sentido “utilitario, individual y autosuficiente (a teórico) (Sánchez, 2003: P. 37). Como continúa afirmando Sánchez (2003, Pàg.57), “el hombre es en y por la praxis, histórico, puesto que la historia, es en definitiva la historia de la praxis humana”.

Entonces, se entiende que la praxis de liderazgo educativo es la praxis (teoría y práctica) en la gestión humana, democrática, no solo tecno-administrativa, burocrática, formal<sup>41</sup>. La praxis

---

<sup>41</sup> Según el Marxismo, “la praxis se burocratiza cuando el ser es tratado según su ser burocrático, según su ser irreal”, en cuestiones de liderazgo educativo es reducir la función directiva a un cargo formal, descuidando que, en el fondo, lo que mueve la escuela es la participación de todos los actores sociales.

emerge de las interacciones humanas, de la interacción dialógica, comunicativa, pedagógica, sociopolítica, cuyo propósito es formar seres humanos y ciudadanos activos que contribuyen a la transformación personal y social.

En este sentido, y refiriéndose a las relaciones entre racionalidad y saber, Habermas (1998: P.24) se pregunta ¿Qué significa que las personas se comporten racionalmente en una determinada situación? ¿Qué significa que sus emisiones o manifestaciones deban considerarse “racionales”? por analogía surge la pregunta: ¿Qué significa que las personas (Directivos y docentes) se comporten racionalmente en una determinada situación de liderazgo educativo? ¿Qué significa que esas manifestaciones deban considerarse “racionales”?

Sin pretensiones de dar respuestas a las preguntas anteriores, se entiende la práctica de liderazgo educativo como ese saber qué, saber cómo y para qué se educan los seres humanos. Saber que puede ser criticada por no fiable, como lo entiende Habermas, es decir, se pueden develar las prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar y como estas transitan de una racionalidad cognitivo-instrumental convencional que se orienta por un modelo empírico analítico reducido a la función administrativa, a los resultados estandarizados de unas pruebas diseñadas sin tener en cuenta los distintos contextos socio culturales.

En contraste se plantea entenderlas desde una racionalidad de acción comunicativa que se orienta por un interés cognitivo emancipador, dialógico, en el contexto del mundo de la vida de los actores sociales escolares que aprenden significativamente de sus experiencias educativas para alcanzar el propósito de una educación como una praxis transformadora y potenciadora del desarrollo humano.

Así mismo, Habermas (1998) afirma que a diferencia de la:

Racionalidad demasiado abstracta, que deja de explicitar aspectos importantes la racionalidad inmanente a la práctica comunicativa abarca un espectro más amplio que

remite a diversas formas de argumentación como a otras tantas posibilidades de proseguir la acción comunicativa con medios reflexivos. (P.26).

Lo que sirve de premisa para configurar una praxis de liderazgo educativo comunicativo que se hace desde los saberes y acciones de los actores sociales (Educadores, directivos docentes, estudiantes, padres o acudientes) como sujetos capaces de lenguaje y acción que forjan el cambio educativo.

Al respecto, Leithwood (2009) afirma que el liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y profesores, y puede ser distribuido a otros, demostrado así por las investigaciones (Leithwood y Duke, 1999 citado en Leithwood, 2009) que además identifica diferentes formas de liderazgo más de 20, pero que se clasifican genéricamente en liderazgos pedagógicos, transformacionales, morales, participativos, administrativos y contingentes.

Así mismo, en las palabras expresadas por los docentes se evidencia que el liderazgo no está solo en cabeza y posición del directivo, sino que además se encuentra en las acciones e interacciones de los docentes que comparten objetivos comunes y sueños de una educación transformadora como así lo expresa en el dialogo reflexivo la profesora de ética del caso 1:

Tengo más de 30 años en la docencia, desde niña me profile como docente, le enseñaba a mis primeras muñecas, más cuando entre a la escuela normal se potencio más, logre el cartón anhelado de normalista, mi experiencia con los niños ha sido llena de sorpresas, en la zona rural primero y urbana ahora, muchas de estas experiencias marcaron mi vida, en Cristo Rey (sector urbano barrio con población afrodescendiente) encontré sectores en condiciones de vulnerabilidad, y me sensibilice de dialogar con estos estudiantes y decirle que si pueden, muchos de ellos hoy son técnicos o profesionales, eso como maestra me llena, porque las metas que logran los estudiantes es nuestra mejor recompensa como maestra. Una de las situaciones de los estudiantes es la falta de afecto, en familia y escuela, cuando uno dialoga afectivamente con ellos, se da cuenta que les podemos brindar más afecto, a pesar del contexto de pobreza, de prostitución, muchas de las niñas son engañadas o ilusionadas con regalos. En el plan de desarrollo del colegio planteo trabajar estos temas como metas comunes para acompañar a los jóvenes y prevenir estas situaciones de explotación sexual, por lo que también hago parte del comité de convivencia escolar y soy participe de la formulación del manual de convivencia que tiene un enfoque formativo y dialogante (US. Docente caso 1).

A partir de las reflexiones de los docentes del caso 1, especialmente por la importancia que les dan a las prácticas de liderazgo educativo que reconocen potencialidades, actitudes y talentos en los docentes, develan también la necesidad de establecer diálogos igualitarios entre directivos y docentes para aprovecharlas en procura de mejoramiento de los procesos de desarrollo administrativo, pedagógico y social de la escuela y por lo tanto afianzar el propósito misional del desarrollo integral de los estudiantes.

Es pertinente entonces y, para corroborar lo anterior, hacer triangulación con los aportes de investigaciones realizadas por Leithwood (2009) quien afirma que unos conjuntos de prácticas de liderazgo son valiosos en todos los contextos. Teniendo en cuenta esa categorización se presentan a continuación un cuadro adaptado por el autor de esta investigación para establecer relación cualitativa entre el autor y los actores de liderazgo educativo que se desempeñan como docentes:

### Cuadro 8

*Prácticas de liderazgo educativo desde la perspectiva de Leithwood y voces de actores docentes en las escuelas investigadas*

Prácticas de liderazgo según Leithwood	Prácticas de liderazgo según docentes y directivos docentes
1. Establecer rumbo: 1.1. Identificar y articular una visión	...Liderazgo como capacidad de alcanzar juntos los fines educativos (US. Maestra caso 1) ...Que se tenga una visión clara de que es liderazgo, se necesita una cabeza que fomente, siempre se necesita de un modelo, (US. Maestra caso 1) “El liderazgo educativo es una acción vinculante, persuasiva y dialogante para crear una nueva imagen moral de la institución” (US. Directiva docente caso 1)
1.2. Fomentar la aceptación de metas grupales	... En el plan de desarrollo del colegio plantee trabajar estos temas como metas comunes para acompañar a los jóvenes y prevenir estas situaciones de explotación sexual, por lo que también hago parte del comité de convivencia escolar y soy participe de la formulación del manual de convivencia que tiene un enfoque formativo y dialogante (US. Maestra caso 1)
1.3. Establecer altas expectativas de rendimiento	...cada miembro pueda aportar a las transformaciones de la escuela, aun cuando en las actividades la gente encuentra barreras porque no todos saben aportar a formas de gestión que apenas conocen (US. Maestra caso 1)
1.4. Desarrollar a las personas 1.4.1. Ofrecer estímulo intelectual 1.4.2. Entregar apoyo individualizado 1.4.3. Proveer un modelo apropiado	...se debe motivar a los docentes para que se sientan vinculados y se sientan parte del proceso de transformación de la escuela, no es bueno reducir las actividades a uno solo o a un equipo en particular, de manera permanente, se debe rotar y tratar de cubrir a toda la comunidad de profesores (US. Maestros caso 1)
1.5. Rediseño de la organización 1.5.1. Fortalecer la cultura escolar 1.5.2. Modificar estructuras organizacionales 1.5.3. Construir procesos colaborativos	...vea profe, generar los espacios de convivencia no es perder el tiempo, nos favorecen las actividades conjuntas de toda la escuela. (US.1 Dialogo interreflexivo)

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Área de Educación Fundación Chile.

Es preciso aclarar como así lo hace Hart (citado en Leithwood, 2009: Pág. 24) que “tanto el liderazgo directivo como el de los profesores implica un ejercicio de influencia sobre las creencias, los valores y las acciones de otros. Lo que si puede resultar diferente es como se ejerce la influencia y con qué fin”. Se deja claro desde esta investigación que la influencia no es en una

sola vía, se requiere como lo afirma la pedagogía crítica entenderla como una influencia recíproca, sin ánimos instrumentales o relaciones de subordinación. De esta manera, se avanza hacia un nuevo ítem del capítulo en la búsqueda de sentido de las prácticas de liderazgo rector, directivo y docente y visionar como estas transitan hacia la praxis de liderazgo como una acción reflexiva y transformadora.

#### **4.2. Directivos y docentes: de la práctica a la praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar.**

Cuando cambian las prácticas de liderazgo y se transforman en praxis reflexiva, a la vez cognitiva, afectiva y práxicas, implica que también cambian las concepciones de liderazgo. El liderazgo como acción comunicativa implica un proceso de entendimiento de los directivos y docentes para crear comunidad educativa dialógica. Teniendo en cuenta que la racionalidad cognitiva instrumental no basta, se requiere redimensionar el aspecto emocional del liderazgo como una dimensión fundamental de las prácticas de liderazgo educativo, es el caso, de las docentes y como estas ven a sus alumnos y proponen desde sus emociones influir en ellos no solo desde la razón cognitiva, sino afectiva. (US. Rector caso 1).

De similar manera a la reflexión anterior Leithwood (2009) sostiene que las prácticas de liderazgo educativo están cargadas de razón, pero también de emociones y estas tienen gran influencia sobre los procesos de gestión educativa, en las distintas áreas: desarrollo de la persona, lo académico, lo administrativo y lo social, en las organizaciones escolares; las condiciones laborales, las formas como los directivos interactúan con los docentes generando condiciones laborales al interior de la escuela, también influyen en las emociones de los docentes que según el autor y según evidencias investigativas que se resumen así:

**Cuadro 9***Emoción como dimensión de las prácticas de liderazgo educativo*

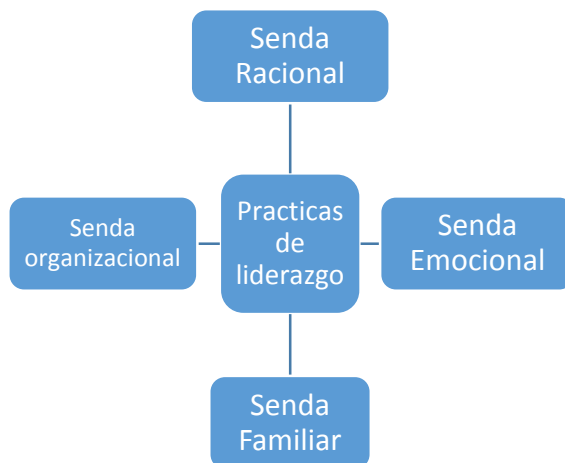
<b>Emociones de los profesores</b>	<b>Características</b>
Eficacia docente individual	Capacidad del profesor para mejorar el aprendizaje escolar. A mayor valoración y autovaloración del docente los procesos y logros educativos tienen mayores posibilidades de mejoramiento y, además están asociados a mucho comportamiento o prácticas de liderazgo educativo positivas en favor del desarrollo de la gestión educativa escolar.
Eficacia docente colectiva	La eficacia colectiva se refiere a la percepción de los profesores que el cuerpo docente en su conjunto puede realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en la escuela (Godard, citado en Leithwood, 2009, pp.179)
Satisfacción laboral	Un estado emocional placentero o positivo resultante del aprecio de nuestro trabajo o de nuestras experiencias laborales (Locke, citado por Leithwood, 2009: P. 179) o el grado de emociones positivas que tienen las personas frente a su trabajo (Currihan, citado en Leithwood, 2009: P.179)
Compromiso organizacional	...lealtad y voluntad de desarrollar un esfuerzo considerable en nombre de la organización, y un fuerte deseo de seguir siendo miembro de la organización. Compromiso organizacional y satisfacción laboral son conceptos estrechamente relacionados.
Estrés y Colapso	El término significa la incapacidad de la gente para funcionar de manera efectiva en sus trabajos como consecuencia de un estrés intenso y prolongado, relacionado con esos trabajos (Byrne, citado en Leithwood, 2009: P.182). Estado mental tridimensional que incluye sentimientos de agotamiento, emocional, despersonalización (Maslach y Jackson, en Leithwood, 2009: P.182), el



Emociones de los profesores	Características
	colapso tiene efecto negativo en los profesores, en sus alumnos y en sus escuelas.
Ánimo	Estado mental generalizado y duradero. El buen ánimo es asociado a actitudes positivas y mal ánimo a actitudes negativas. Este último lleva la resistencia al cambio. Al ausentismo docente. La evidencia sugiere que el mal ánimo incide en los procesos de aprendizajes y resultados de los estudiantes.
Compromiso/descompromiso en la escuela o profesión	El compromiso como expresión de las emociones y también de los comportamientos. Se considera que el desgaste y deseos del profesor de abandonar su trabajo es bastante elevado.
Condiciones organizacionales que influyen en las emociones de los profesores	Entre otras: Carga de trabajo Complejidad de la carga de trabajo Cultura escolar Procedimientos operacionales de la escuela (Calidad de la Comunicación por ej.) Administración: Gobierno Nacional y distrital (Situaciones laborales) Sociedad en general (visiones negativas o positivas de la sociedad)

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile.

Sumado a las implicaciones emocionales en la praxis de liderazgo educativo, el autor de la referencia anterior señala cuatro sendas de influencia sobre el aprendizaje de los alumnos como así se representa a continuación:



**Figura 11.** Sendas de prácticas de liderazgo sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Leithwood, K (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Área de Educación Fundación Chile.

A partir de estas reflexiones se entiende que las prácticas de liderazgo no se pueden reducir a una sola dimensión, son multidimensionales, pero, más allá de una postura positivista, basada en evidencias cuantitativas, se requiere asumirlas desde una teoría crítica de la sociedad y de la educación (Habermas, 1990; TAC); Freire y otros) como lo afirma Habermas (1990) “la teoría de la sociedad con intención práctica delimita su status frente a teoría de otro origen (P. 13)”, si bien, Leithwood, realiza un aporte desde la investigación empírico analítica, no devela como una práctica de liderazgo no es un practica aséptica, neutral a los intereses y compromisos sociopolíticos de una educación para la emancipación humana y social.

De nuevo y para corroborar lo anterior, es oportuno escuchar a los actores sociales que se desempeñan como docentes en el caso 1, surgidos a partir de los diálogos reflexivos acerca del liderazgo educativo realizado en el grupo focal con la participación del Rector investigador educativo y ocho docentes que conversan acerca del liderazgo y sus prácticas en la escuela:

Rector, es chévere ser maestro ejemplo (subrayado nuestro) de los pelaos, la profesora de educación física interpela y dice: el verdadero ejercicio del liderazgo se da cuando a través de la educación cambiamos vidas, (ibíd.) entiendo el liderazgo cuando se puede poner en práctica el verdadero sentido de la educación, que es transformar, a través

de la educación podemos influir para bien o mal, un buen líder es el que transforma (ibíd.), guía por un buen camino... a mí me gusta hacer parte de los procesos, no solo por figurar un liderazgo, lo hago por conciencia, entender que si las cosas no van por el camino, hay que mejorar siempre, todo pensando en transformar el rol del estudiante (Ibíd.), pasar de un estudiantes desmotivado a otro motivado; tengo la ventaja de que mi área de educación física gusta mucho, pero alguno/as, no les gusta hacer actividades físicas, pero por lo general, les podemos llegar a los niño que les gusta el deporte, muchos son indisciplinado, ...este año estoy aplicando en 11, tratar de mirar que papel o rol juegan los estudiantes en la clase, si este rol le conviene, ellos no saben cuál es su rol, no saben qué camino escoger, ...ejemplo...el papel era el del payaso de la clase,.....asume ese rol, lo hace en todo los sentido.....la idea es como empezar, buscar una forma de como aportamos desde mi clase, educación física, eso que dice el profesor Jim es muy importante, dar motivación a través de los egresados del colegio que son excelentes estudiantes en la universidad del magdalena, es grato cuando uno se encuentra con esos egresados que fueron nuestros alumnos, esa es la mayor satisfacción de un profesor ver la evolución de sus estudiantes...(ibíd.) (US. Docentes caso 1).

Es de anotar que en estas palabras se devela el compromiso docente con el propósito de una pedagogía dialogante que no solo se reduce al aprendizaje estandarizado de los estudiantes, sino en la búsqueda de su pleno desarrollo, como así se asume desde la pedagogía crítica en la cual se integra lo cognitivo, lo valorativo y lo práctico, al respecto De Zubiría (2006) afirma que se debe tener en cuenta que: “un modelo que incluya la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos se ha creído la escuela, sino en el desarrollo (P.194).”, entonces una praxis de liderazgo educativo desde una enfoque sociocrítico centra su interés en aportar a la gestión de una escuela cuya finalidad, no es otra, que la “HUMANIZACION DEL SER HUMANO”, la “DEMOCRATIZACION DE LA DEMOCRACIA” Como así se concibe en esta Tesis, apoyado en Vygotsky (1979, citado en De Zubiría, 2006; P. 215) que entiende que el “aprendizaje y desarrollo están interrelacionados”.

Habermas (1990) asume desde la perspectiva del materialismo histórico de Marx, las intenciones prácticas que permiten, a diferencia de las intenciones técnicas, hacer una comprensión global de la génesis y utilización de la teoría, en su doble relación de teoría y práctica, que tiene además, en cuenta la praxis social y política en la perspectiva de transformación del orden injusto

existente y la necesidad de construir consensos o acuerdos para ir más allá de los discursos tecnocientíficos, sesgados y manipuladores de la opinión pública, hacia discursos que relacionen ciencia, tecnología y sociedad en la perspectiva de una democracia auténtica.

De esta manera se considera necesario analizar desde el contexto mismo de las prácticas de liderazgo en la gestión educativa como estas se forjan de manera no lineal hacia un liderazgo comunicativo y emancipador.

### **4.3. Ruta de forjamiento de un liderazgo educativo comunicativo y emancipador**

Los docentes y directivos docentes de las organizaciones educativa caso 1 y caso 2, contexto de esta investigación, perciben el liderazgo desde sus propias creencias y lo practican de acuerdo a la interpretación que hagan desde sus realidades escolares, Posada (2005, citando a Morín) señala que aunque las personas actúen en una misma organización social, cultural o grupo, son sus interpretaciones y definiciones las que determinan su acción sean estas teleológicas, normativas, estratégicas y, de esta manera se asume que la base de una buena praxis de liderazgo educativo se sustenta en acciones de comunicación, de entendimiento, tal como lo señala la docente caso

En la escuela deben primar Relaciones entendimiento, de respeto, de buen trato, el ejercicio del liderazgo en la escuela pasa por que el docente o la docentes y directivos docentes (viejo estatuto docente o nuevo estatuto) practiquen el entendimiento, el respeto y buen trato en las relaciones y sigue afirmando: en algunos casos se ve la diferencia en las relaciones con el Rector, algunos docente del estatuto docente antiguo (2277/1979) creen que por que son del estatuto docente viejo siempre tienen la razón a diferencia de las del nuevo estatuto (1278/2002)<sup>42</sup> que son objetos de evaluación actúan distintos... entonces las prácticas de los docentes del viejo estatuto y nuevo se configuran distintas, incluso, cuando

---

<sup>42</sup> En Colombia actualmente existen dos decretos ley que rigen la profesión docente, el Decreto Ley 2277 de 1979 y el Decreto Ley 1278 de 2002, en lo que se conoce en el magisterio colombiano como los maestros del viejo estatuto y los maestros del nuevo estatuto, creando una dualidad en la escuela, que significa contrastes en el régimen laboral que representa desmejoramiento, incluso, inestabilidad laboral, los últimos son objetos de evaluación, y no se les brindan auxilios de movilización, sobre sueldo en preescolar, y otras situaciones que introducen malestar en las escuelas.

se trata de implementar una reforma como la del PTA<sup>43</sup>, algunos maestros se resisten (US. Docente caso1).

De igual manera se observa que hoy en Colombia en las prácticas pedagógicas y de liderazgo educativo de los directivos y docentes del estatuto docente (2277/1979) viejo y nuevo (1278/2002) se configuran de diferentes formas : los primeros son maestros con prácticas más convencionales que tienen garantías laborales, los segundos ejercen una prácticas menos convencionales, evidenciadas en sus actividades de aula y en la escuela, se preocupan por los métodos y la participación en tanto son evaluados y tienen que mostrar evidencias de los procesos educativos para ganar estabilidad laboral o ascender en el escalafón, lo que no significa que los docentes del viejo estatuto se incluyan todos en la misma práctica de liderazgo educativo y viceversa.

A partir de la reflexión de estos casos y por lo que se observa en Santa Marta se puede afirmar que en la trama sociocultural del liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar se evidencian transiciones en las prácticas de liderazgo educativo de los actores sociales como así se puede inferir de la maestra que participó en el grupo de dialogo caso 1 refiriéndose a las actividades escolares que incluyen a las dos sedes:

Quando tenemos una actividad tanto en la mañana como en la tarde, ej. Cátedra por la paz se hace un dialogo compaginado, efectivo, cuando uno mira el toro desde la barrera, un ve la cosa diferente, a mí no me gustan de a mucho cuando se hacen jornadas con los profesores de la Mañana (sede principal) porque hay un liderazgo diferente, nos sentimos apartadas, son los mismo de la mañana que siempre dicen: “no podemos, porque falta esto, esto otro, porque se fue la luz”, pero si me gusto la actividad que nos celebraron con motivo del día de la mujer, porque fue un espacio de convivencia, vea profe, los espacio de convivencia no es perder el tiempo, nos favorecen las actividades conjunta de toda la escuela (US.1 Dialogo interreflexivo).

---

<sup>43</sup> PTA: Plan del gobierno de todos a aprender, especialmente en Matemáticas y Lenguaje para mejorar la calidad de los aprendizajes, con asesores permanentes en la escuela para orientar a los maestros.

Como se puede analizar entonces, al interior de la institución que denominamos caso 1, se presentan matices en las prácticas de liderazgo educativo: por un lado, se identifican posturas pesimistas, de resistencia, cuando se afirma que “no podemos” ante situaciones emergentes, pero por otro lado, existe la tendencia al cambio, al compromiso optimista con las actividades que buscan formas de convivencia que permitan la autorreflexión del maestro/a, hacia la reconstrucción de mejores ambientes escolares como una manera de aprovechar espacios y tiempos de integración en beneficio del desarrollo de la comunidad educativa.

Al respecto de lo anterior, especialmente para refrendar una postura humanista y democrática, Freire (1987) propone como educación para la práctica de la libertad:

Un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una <praxis de la libertad> (P. 14).

En este plano reflexivo y, en el marco de forjar prácticas de liderazgo educativo como praxis de la libertad se considera pertinente hacer una mirada de estas en el caso 2, que, de alguna manera, implícita o explícitamente aportan al desarrollo humano desde unas prácticas coherentes con una ética comunicativa para construir gestión escolar democrática y participativa.

A partir de entrevista y observaciones realizadas a la Rectora y Coordinadora de calidad de la organización educativa caso 2, se infieren algunas prácticas o comportamientos de liderazgo educativo que presentamos a continuación.

**Cuadro 10***Características de liderazgo Coordinadora y Rectora caso 2*

<b>Características Coordinadora Calidad caso 2</b>	<b>Características Observadas Rectora Caso 2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respetuosa</li> <li>• Con capacidad de llegarle a otros</li> <li>• De acciones altruistas</li> <li>• Solidaria y con compañerismo</li> <li>• Crítica – reflexiva</li> <li>• Emulativa</li> <li>• Valora el trabajo de otros líderes y los acompaña al desarrollo de sus objetivos</li> <li>• Propositiva</li> <li>• Escucha</li> <li>• Promueve</li> <li>• Gestiona</li> <li>• Con lealtad</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Busca Empoderar al otro</li> <li>• (US caso 2 observación e inferencias reflexiva)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión de liderazgo comunicativo</li> <li>• Argumentativa</li> <li>• Visionaria</li> <li>• De acciones altruistas</li> <li>• Valora el trabajo de otros líderes y los acompaña para el logro de sus objetivos</li> <li>• Propositiva</li> <li>• Escucha</li> <li>• Promueve</li> <li>• Gestiona</li> <li>• Lealtad</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Solidaria</li> <li>• Crítica – reflexiva</li> <li>• Seguimiento continuo</li> <li>• Delegación distributiva</li> <li>• EMPODERA</li> <li>• Humanista</li> <li>• Responsable</li> <li>• Ejemplo de vida</li> <li>• Buen Manejo de lenguaje</li> <li>• (US caso 2 observación e inferencias reflexiva)</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de las entrevistas a coordinadores y rectora del caso 2: IED Liceo Samario.

La rectora y coordinadora de calidad de la organización educativa caso 2, coinciden en sus características individuales más importantes del liderazgo educativo las cuales se sustentan en una razón comunicativa basada en procesos colaborativos, gestión participativa, delegación distributiva, capacidad de escucha y un uso adecuado de los actos del habla, del lenguaje, una actitud propositiva, reflexiva y crítica, pensada y actuada para favorecer a los propósitos de desarrollo de la comunidad educativa.

De esta manera se puede afirmar que en esta organización educativa caso 2, las Prácticas de liderazgo presentan las siguientes características:

-Reflexivas

-Vivencial

- De empoderamiento
- De respeto
- Visionario
- De procesos centrados en la condición humana
- Identificado pedagógicamente
- Que planea – ejecuta – evalúa – retroalimenta.
- Centrado en el estudiante
- Con conciencia y cultura ciudadana.
- Distributivas “no es por simple delegación, sino por conciencia”

Las prácticas de liderazgo educativo que comportan la rectora y la coordinadora de calidad de esta organización se sustenta en una praxis como acción reflexiva de búsqueda permanente de sentido en los procesos educativos que se planean, ejecutan, evalúan y retroalimentan para fortalecer la identidad institucional desde el respeto y empoderamiento de los actores sociales de la comunidad educativa que se comprometen de manera consciente, voluntaria y vivencial para aportar a la educación desde una ética comunicativa y ciudadana.

A partir de lo expuesto anteriormente se plantea el supuesto teórico que el liderazgo en esta organización más que distribuido es distributivo, en tanto se concibe la autoridad y el poder como empoderamiento, como apoyo para crecimiento y transformación de la comunidad educativa desde un paradigma de la acción comunicativa que busca sentido reflexivo a la práctica de liderazgo desde principios dialógicos, de reconocimiento del otro y coherencia con una educación como factor de desarrollo humano.

De manera que esto se puede corroborar cuando la coordinadora de calidad caso 2 se refiere a la práctica de liderazgo de su rectora:

Y ahora que ustedes están buscando experiencias de liderazgo pienso que la rectora es esa persona que tiene esas cualidades que debe tener un líder, como el trabajo se trata de esto y no es he... imponer, no es mandar, pero si es reflejar la autoridad, reflejar la autoridad he... acompañando el trabajo de las personas que están a su alrededor, he... identificando las cualidades y características de cada uno de sus funcionarios y al identificar esas características ella iba sumando, esta persona tiene este perfil y con este perfil me puede dar resultado en esta situación y... definitivamente cuando a las personas les ponen responsabilidades a manera de invitación como lo digo yo, esa manera de invitación sin



imposición hace que uno se sienta como más responsabilidad...(US2.Entrevista coordinadora de calidad).

Se plantea, entonces, que en el ejercicio del liderazgo como acción comunicativa y distributiva en el ámbito de la organización escolar se destaca como fundamental la necesidad de reconocer los talentos de los diversos actores que la constituyen para de esta manera aprovechar que las personas pongan al servicio de la organización sus capacidades y potencialidades.

De lo anterior se evidencia que, en la praxis de liderazgo de la rectora y la coordinadora de calidad de la organización escolar, caso 2. De manera intencional y consciente orientan los procesos educativos para construir sinergias y empatías, entre los actores sociales en la búsqueda de la transformación de la escuela a partir de una gestión participativa que redimensiona el trabajo pedagógico, académico, directivo y social priorizando la gestión humana a través de los actos de lenguaje y acción comunicativa.

#### **4.4. Historia de vida: Liderazgo formativo, democracia escolar y humanismo emancipador**

En este ítem se reflexiona la práctica de liderazgo a través de la historia de vida del rector que es autor de esta investigación, en la cual se formula el supuesto teórico de que las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares transita de un paradigma convencional de raíz positivista de interés tecno burocrático hacia un paradigma crítico social de acciones reflexivas en la búsqueda de la transformación humana a través de una educación emancipadora.

##### **4.4.1. Los comienzos**

Mis primeros años transcurrieron en un pueblo del Magdalena, Colombia, donde se creó la leyenda del hombre caimán, metáfora que bien puede servir de analogía para ver como en la narrativa caribe se es capaz de imaginar mundos posibles macondianos con mariposas amarillas poco entendidos en las mentes científicistas o positivistas, cartesianas, Así, también, a esos

cartesianos les sería imposible creer que se pudiera configurar un liderazgo educativo dialógico en contextos diferentes al mundo anglosajón encerrado en su pragmatismo utilitarista, pero se cree firmemente en la utopía de un liderazgo emancipador, liberador y humanista, en tanto, se hace ruptura en la práctica con esos postulados racionalistas e instrumentales que solo miran al norte y poco desplazan la mirada hacia el sur latinoamericano y caribeño.

Al igual que Freire, que vivió esta misma época, se piensa que a través de la educación emancipadora se busca que los oprimidos o dominados, no se conviertan en opresores y dominantes, sino liberar al mundo de opresores y oprimidos. De esta manera el autor de estas líneas entiende el liderazgo educativo y la educación como una praxis pedagógica política, por ello también se lucha desde el magisterio, sin ser determinista, por mejores condiciones laborales y por un movimiento pedagógico político comprometido con la transformación educativa y la escuela como un espacio democrático y dialogante.

De manera pues que pasados 39 años de tránsito por las experiencias de cinco escuelas públicas en calidad de docente, rector y una como como coordinador, algunas veces cambiando de lugar por efectos de las amenazas veladas o abiertas, en medio de la violencia en Colombia, se asume el compromiso político pedagógico desde una postura reflexiva y crítica de la gestión educativa como acción transformadora y no de simple gestión del mantenimiento y administración burocrática de la escuela.

#### **4.4.2. Ahora**

En los últimos 5 años, el autor de este trabajo se desempeña como Rector en la institución contexto experiencial principal de esta investigación y base de la tesis doctoral. Una experiencia de liderazgo que también ha estado signada por atención a crisis escolares que se afrontan con éxito en la transformación de los ambientes escolares desde una filosofía de la praxis y del diálogo igualitario.

Confirmando así, en teoría y praxis, la trascendencia de implementación efectiva del enfoque sociocrítico, reflexivo, comunicativo, desde el cual se generan ambientes de transformación, especialmente cuando se entiende que la gestión educativa se centra en el fortalecimiento de las relaciones humanas y sociales, que un rector no es el cargo, que un rector o directivo educativo, es más que eso, por ello, el interés de este momento es aportar al sueño de nuevas visiones de liderazgo y gestión educativa para hacer de la educación y del liderazgo educativo una praxis de la libertad.

#### 4.4.3. Una nota que refleja mi presente

*“La formación en liderazgo impacta a toda la comunidad educativa”*



**Imagen 1.** Red de Liderazgo Escolar-Rector Álvaro Rodríguez Akle de I.E.D. El Pando. Fuente: Red de Liderazgo Escolar. (2016). Programa de Líderes Transformadores: Álvaro Rodríguez Akle. Tomado de: <http://redlideres.fundacionexe.org.co/la-formacion-liderazgo-impacta-toda-la-comunidad-educativa/>

*Comprometido con la transformación de la educación, Álvaro Rodríguez Akle, nacido en Gamarra – Cesar, Colombia; ha sensibilizado a su comunidad educativa para que en conjunto impulsen y fomenten el aprendizaje continuo y el desarrollo integral de los estudiantes (Red de Liderazgo Escolar).*



**Imagen 2.** Ubicación I.E.D. El Pando (Red de Liderazgo Escolar). Fuente: Red de Liderazgo Escolar. (2016). Programa de Líderes Transformadores: Álvaro Rodríguez Akle. Tomado de: <http://redlideres.fundacionexe.org.co/la-formacion-liderazgo-impacta-toda-la-comunidad-educativa/>

A continuación, se presenta la descripción realizada por la Red de Liderazgo Escolar del Rector de I.E.D El Pando en donde mencionan que, Álvaro es licenciado en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Atlántico, magíster en Educación con énfasis en Investigación Educativa, y en la actualidad adelanta la sustentación de su tesis de doctorado en Educación de la Universidad de Magdalena sobre liderazgo educativo y gestión en las organizaciones escolares.

Hace seis años lidera la Institución Educativa Distrital del Pando en Santa Marta y su gestión se ha centrado en construir una escuela democrática y participativa que reconoce el entorno, e implementa procesos pedagógicos acordes con el contexto y las necesidades de los alumnos. El tema de la transformación educativa ha sido uno de los grandes intereses del directivo, razón por la cual orientó su carrera profesional a formarse en el tema y ha hecho parte de movimientos pedagógicos, políticos y grupos de investigación vinculados con la gestión de la calidad de la educación. De hecho, se busca el empoderamiento de la comunidad al promover una cultura de reflexión y análisis continuo de las prácticas escolares haciendo posible identificar fortalezas y debilidades, y con base en ello construir planes de mejoramiento para el desarrollo institucional.

La apuesta por el fortalecimiento de la calidad educativa y los ambientes escolares, centrado en el desarrollo íntegro de cada estudiante, es el foco principal de la gestión institucional que Álvaro y su equipo de trabajo adelantan.

Con la llegada del líder a la institución, realizaron un diagnóstico y un estudio de las principales problemáticas de la escuela para construir un mapa de dificultades y con base en ello resignificar el proyecto educativo.

Se continua en un momento de transición y transformación, pero siempre en la vía del mejoramiento permanente. Con una misión, visión, principios y valores institucionales claros la escuela se ha rediseñado bajo principios de transparencia y rendición de cuentas.

Igualmente, han sensibilizado y empoderado a la comunidad educativa para hacerla partícipe de los procesos escolares, y así, en conjunto, valorar, estimar y deconstruir de manera permanente las prácticas escolares para retroalimentarlas y mejorarlas. Así mismo, la formación en liderazgo se traslada a toda la comunidad. Como líder formativo trabaja fuertemente la dimensión pedagógica y social, y parte de ello es compartir aprendizajes y empoderar a los demás.

De 2014 a 2015, Álvaro participó en el programa Rectores Líderes Transformadores (RLT) de la Fundación Empresarios por la Educación (FEXE). Después de dicho proceso, comenta que el mayor impacto formativo en su gestión como directivo fue el moldear una cultura organizacional y un clima escolar centrado en la persona, que facilite que todos los miembros de la comunidad avancen hacia su desarrollo integral. Hay que tener en cuenta que para mejorar los ambientes escolares es fundamental orientar la gestión del colegio en el desarrollo de la persona, ver al otro y servirle al otro antes que a una tarea o a una función.

Narrado lo anterior como una experiencia vivencial de liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares del caribe colombinos se invita a la lectura de las consideraciones finales a manera de recapitulación.

### **Recapitulación**

En coherencia con el objetivo de esta tesis: develar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar en el marco de sus transiciones de un paradigma convencional hacia otro no convencional, de enfoque sociocrítico, en una teoría de la acción comunicativa y educación liberadora, se avanza en la categorización emergiendo la categoría praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar, como un concepto no solo antropológico, sino socio histórico y socio político, en tanto que se concibe la práctica que transforma el mundo no solo en su conciencia, sino en la práctica realmente (Sánchez, 2003).

Se reitera que el liderazgo educativo en y por la praxis (teoría y práctica), es un concepto socio-histórico porque es la historia social de una praxis humana, porque tiene fundamentos epistemológicos, gnoseológicos, ontológicos, dado que se entiende su existencia en la relación de un mundo objetivo, subjetivo, social, es decir, tiene validez en la acción comunicativa articulada con las acciones sistémicas como afirma Habermas (1999), en el que se presupone el lenguaje como un medio de entendimiento, “cuando se refiere simultáneamente a algo en el mundo objetivo, subjetivo y social, para negociar definiciones de la situaciones que puedan ser compartidas por todos (P.138).

A partir de los aportes de los actores sociales y autores investigadores de liderazgo educativo se develan transiciones de un paradigma positivista hacia otro post positivista, algunas posturas aun apegadas a la raíz anglosajona de un liderazgo que no trasciende la esferas tecno-pedagógicas encerradas en el marco de una organización jerárquica a diferencia de un liderazgo educativo comunicativo y emancipador que declara abiertamente su compromiso con la transformación social.

En suma, el liderazgo educativo como praxis está asociado a una visión crítica, humanista, pedagógica-política, fundamentado en los principios de la teoría de la acción comunicativa y la pedagogía crítica para hacer de la praxis de liderazgo un compromiso ético político, con el propósito de construir colectivamente una educación para el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones cognitivas, valorativas y actuacionales.



## Capítulo 5

### Transiciones y prospectivas de liderazgo en la gestión educativa de las organizaciones escolares

*La esperanza se pulveriza en la inmovilidad de un presente aplastante, una especie de punto final más allá del cual nada es posible...pero la verdad es que el futuro es hecho por nosotros mismos a través de la transformación del presente.*

(Freire, 2012)

A partir de la investigación de liderazgo educativo en las instituciones educativas de Santa Marta, Colombia, cuyo objetivo fue develar las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar y teniendo en cuenta sus transiciones y posibilidades de cambio de un paradigma tradicional hacia un paradigma sociocrítico de interés transformacional se encuentra una realidad de alienación a una razón y prácticas instrumentales, funcionalistas, que, se evidencia a través de las manifestaciones de los actores sociales (Rectores, directivos docentes y docentes), pero, simultáneamente emergen posturas sustentadas en una razón dialógica, comunicativa y de gestión del cambio educativo que busca un mayor acoplamiento entre la misión y visión de la escuela con las expectativas y necesidades de formación de la comunidad educativa.

Es evidente que el problema se plantea en tanto persisten contradicciones entre unas concepciones y prácticas de liderazgo que tienden a la inercia de unas posturas convencionales, administrativista y despedagogizadas, como base de una escuela tradicional autoritaria, por un lado, y otras que se resisten y emergen como posibilidad de transformación desde una ética político-pedagógica progresista de la escuela, lo que implica un liderazgo educativo antiautoritario de naturaleza dialógica como así lo concibe Freire (2012) cuando realiza una especie de autobiografía en el libro: Bajo la sombra del árbol.

En efecto, las concepciones y prácticas de liderazgo educativo, aun cuando, tengan dimensiones individuales, están condicionadas social e históricamente, lo que significa verlas en contexto socio cultural y sociopolítico, es decir, hay que ubicarlas en el plano espacio temporal de Santa Marta, una ciudad del caribe colombiano, con unas brechas educativas inmensas<sup>44</sup> de esta manera se visualizan concepciones y prácticas tradicionales, voluntaristas, espontaneistas, que obstaculizan de alguna manera las concepciones y prácticas progresistas en la perspectiva de transformación social de la educación como una práctica educativa emancipadora y no como una práctica reproductora de desigualdades sociales.

En ese mismo sentido, Freire (2013) hace una comprensión crítica de los límites de estas concepciones y prácticas, en la medida en que se tenga claro en favor de quienes están, indicando las relaciones de poder e influencia de estas para aportar a la construcción de una praxis político-pedagógica comprometida con la transformación de realidades educativas y sociales diferentes. Lo que quiere decir que la acción dialógica de entendimiento a través del liderazgo educativo debe considerar sus límites históricos y culturales, no es posible trasplantar mecánicamente una idea de liderazgo educativo, se requiere la intervención de los actores sociales tales como rectores, directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, lo cual significa que no hay liderazgo educativo y educación progresista, emancipadora, sin estos.

Precisando de una vez, en esta tesis se asume una postura ideológica, pedagógica y política, no solo de forma, sino sustancial con los intereses, expectativas y necesidades de una educación comprometida en la praxis transformadora y, no solo de orden formal. En esa misma dirección, se

---

<sup>44</sup> El plan de desarrollo de Santa Marta 2012-2015, reconoce como rasgo característico del desarrollo de Santa Marta, la inequidad del sistema educativo con una baja cobertura y mala calidad de la educación, por lo que señala como principal propósito de transformación la búsqueda de equidad siendo primero la atención de los niños y niñas del Distrito.

coincide con McLaren (1997) en el prefacio a la obra de Giroux (1997)<sup>45</sup> indicando que la práctica no solo es como se hacen las cosas de manera automática, es en contraste, cómo se asumen los compromisos en la construcción de un lenguaje más potenciado por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente en favor de las relaciones sociales, democráticas y humanas.

Hechas las consideraciones anteriores, en este capítulo, después del diálogo con los actores rectores, autores teóricos/expertos e investigador, a través de aplicación de cuestionarios a 15 rectores de Santa Marta, complementado con entrevistas en profundidad a los dos rectores caso 1 y 2, grupos de diálogo, observaciones participantes y análisis de documentos, se desarrolla posteriormente una comprensión reflexiva crítica de las prácticas de liderazgo educativo, sus transiciones, prospectivas de construcción de un liderazgo como una praxis dialógica, una posibilidad de construcción de comunidades dialógicas de aprendizaje, conocimientos y saberes mediatizada por una nueva visión crítica de la formación en liderazgo educativo dialógico potenciador de una gestión educativa en las organizaciones escolares como aporte a la construcción social del propósito de una educación en, desde y para la paz con justicia social.

### **5.1. Liderazgo de los rectores frente a la gestión educativa de las organizaciones escolares de Santa Marta.**

Al hablar del liderazgo de los rectores en la gestión educativa de las organizaciones escolares de Santa Marta, no se refiere simplemente al cargo o puesto, más que esto, se refiere al ejercicio de un rol de interdependencias con los demás actores sociales, dejando claro, como así lo entiende López Yáñez (2003) que el liderazgo educativo es una propiedad organizativa, -dialógica, se diría desde esta tesis-, más que una prerrogativa individual de un cargo o puesto. Por tanto, el papel del rector desde esta perspectiva, consiste en liderar en interacciones o relaciones con otros,

---

<sup>45</sup> Se refiere a la obra de Henry A. Giroux (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.

de esta manera, se fomenta el liderazgo a todo nivel y el empoderamiento de los actores o grupos más que de los individuos aislados, para que en conjunto participen en la transformación de la gestión educativa de organizaciones escolares democráticas que tienen como propósito la formación de seres humanos y ciudadanos críticos activos.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica es fundamental que las escuelas sean contempladas como lugar de luchas y posibilidades, y que los rectores, directivos, docentes, se vean apoyados en sus esfuerzos por comprender y a la vez transformarlas desde unas posturas ideológicas y políticas sin imposiciones o relaciones imaginarias con el mundo real de la escuela. Por tanto, con ello se requiere un compromiso ético en la acción reflexiva, "...pertenece en lo fundamental al mundo vivencial, que está en conexión con los modos que se entrecruzan sentido y poder en el mundo social". (McLaren, (prefacio) P.18)

En este sentido, se entiende la práctica de liderazgo de los rectores a partir de sus propias manifestaciones o expresiones recogidas en entrevistas, cuestionarías y vivencias en diferentes eventos y diplomados auspiciado en 2015 por la fundación empresarios por la educación en alianza con la Alcaldía de Santa Marta, a través del Programa: Rectores Líderes Transformadores, tratando principalmente la temática de formación en liderazgo del autor-rector de esta investigación con 33 rectores de 73 que tiene el distrito de Santa Marta, además de un cuestionario aplicado a través de la Red a 15 rectores donde se les consulta sobre sus propias comprensiones y prácticas del liderazgo y la necesidad y expectativas de formación que tienen.

Se entiende, además, que la práctica de liderazgo educativo a la que hace referencia esta Tesis es al compromiso cotidiano en la construcción de un lenguaje potenciador por medio del cual es posible sentir, pensar y actuar críticamente en la lucha en favor de relaciones sociales democráticas y de la libertad humana como así lo entienden Habermas (1999); Freire (1987);

McLaren (1998) y Giroux (1998), por lo que se asume la acción de liderazgo como una acción Comunicativa de entendimiento, a través del dialogo igualitario y no a las acciones instrumentales de dominación o manipulación de otros en beneficio de un interés egoísta o particular.

De esta manera, se concibe el liderazgo de los rectores como una praxis de liderazgo educativo potenciador y no como una práctica instrumental, se entiende que más allá de la reducción mecánica, técnica y burocratización de la dirección en las escuelas, es posible avanzar hacia una perspectiva crítica social y teórico-práctica.

Resulta oportuno, de acuerdo con lo anterior señalar por experiencia propia en relación con 33 rectores de las escuelas públicas de Santa Marta, como se mejoró a través del diplomado agenciado por los empresarios por la educación en alianza con la Universidad del Norte y el Gobierno Distrital de Santa Marta, en el periodo de 2014-2015, en el programa Rectores Lideres Transformadores (RLT). La transición en estos rectores de un modelo autoritario hacia un modelo centrado en el dialogo, el SER MAS, para aportar en la construcción de escuelas abiertas, participativas, activas e inclusivas a través de un proyecto educativo institucional (PEI) significativo que promueve la creación y consolidación de comunidades educativas COLABORATIVAS de aprendizaje y desarrollo.

En ese mismo sentido, la guía del programa de Rectores Líderes Transformadores (2014) muestra que el rector juega un papel fundamental en todos los procesos de gestión personal, administrativa, pedagógica y comunitaria, en tanto ejerce un liderazgo, primero que todo partiendo de lo que él es, de sus creencias, valores, actitudes y comportamientos y, como es importante formarse y formar liderazgo transformador, que aliente los procesos de crecimiento y desarrollo integral de la comunidad educativa.

Cabe agregar que, para pasar a la caracterización de las concepciones y prácticas de liderazgo de los rectores de Santa Marta, que Freire (citado RLT, 2014) desde la pedagogía crítica, plantea un liderazgo educativo para una gestión democrática de la escuela centrada en el diálogo entre iguales como una postura epistemológica dialéctica, lo que implica un compromiso pedagógico político de los rectores directivos con capacidad de liderazgo para aportar a los fines de una educación que contribuya a la construcción de una sociedad equitativa y justa.

### **5.1.1. Caracterización de las concepciones y prácticas de liderazgo educativo de los rectores de las IED. de Santa Marta**

El liderazgo educativo visto desde las voces de los rectores de Santa Marta frente a los procesos de gestión educativa de las organizaciones escolares se manifiesta con posturas que transitan de un paradigma basado en una razón instrumental hacia un paradigma basado en una razón comunicativa, comprensiva y transformacional.

Así pues, se puede validar al escuchar las respuestas de los rectores de las 15 IED. de Santa Marta; por un lado, se encuentra que un porcentaje aproximado del 60% de los rectores transitan de un liderazgo tradicional a un liderazgo dialógico progresista, haciendo una interpretación desde la realidad concreta o mundo de la vida escolar, la construcción dialógica, colaborativa, que trasciende la vida institucional asumiendo un compromiso con el contexto socio cultural en la perspectiva de articulación de lo administrativo, lo pedagógico-político y social, para transformar esas realidades desde principios democráticos y participativos.

Por otro lado, un 40% se mantiene con posturas convencionales dándole más fuerza a la idea administrativa y normativa en la búsqueda de poder y no de un liderazgo educativo como praxis de construcción de acciones conjuntas dialogadas, con el fin de transformar las realidades escolares condicionadas, mas no determinadas, por múltiples factores sociales, económicos, políticos y culturales.

En los rectores de Santa Marta también, a partir de sus manifestaciones se infieren prácticas de liderazgo que hacen hincapié en el proceso de transición de un modelo tradicional a un modelo progresista, una de estas se puede evidenciar en los casos 3, 7, 12 y 14. En donde los rectores desplazan las culpas a terceros sin partir de una reflexión de su realidad para transformarla con apoyo de su comunidad, como es posible observar estas prácticas en las siguientes citas:

No existe una base legal concreta y apegada a la realidad de las funciones de los directivos docentes, lo cual propicia que los rectores tengan funciones de todo tipo y que cada vez que surgen necesidades les impongan más y más funciones, especialmente administrativas, lo cual va en contravía de cualquier intento de liderazgo para la gestión educativa. Rector caso 3

Son culpables, la entidad territorial porque no satisfacen las necesidades de las escuelas pequeñas. Rector caso 14

Situaciones de saturación de información, condiciones de vulnerabilidad y descontextualización y normas profusas y tediosas determinan la ausencia del liderazgo en el Rector caso 7

Después de lo anterior expuesto, se debe aclarar que como lo entiende Cajiao (2015) cuando se refiere a las adversidades y vericuetos del liderazgo educativo de los rectores, si bien se tiene razón en cuanto las políticas públicas son ambiguas, en tanto, le dan autonomía a las instituciones y después a través de la Ley 715/2001 se le restan, y los rectores quedan como funcionarios dependientes de las ordenes de las secretarías de educación, es justo reconocer, que cada institución tiene su microhistoria y efectivamente, es la historia del liderazgo de esa institución desde una perspectiva más profunda que tiene que ver con la trascendencia, es decir, el sentido y la huella que deja el liderazgo de los rectores, educadores, que logran leer su entorno y direccionarlo con criterios de gestión pedagógica política que ven posibilidades donde se pierden las esperanzas producto de un sistema educativo y social injusto.

En contraste, rectores con una apuesta de un liderazgo dialógico progresista cuestionan el liderazgo vertical, autoritario y burocrático, porque se distancian de las realidades escolares y obstaculizan la toma de decisiones donde se articule lo pedagógico, lo político administrativo y lo social, para alcanzar una escuela construida desde el compromiso y la confianza en los actores sociales. Como así lo confirman las siguientes reflexiones de los rectores del caso 1, 2, 8 y 13 de las cuales resaltaremos las siguientes citas:

En el caso 1 se plantea Crítica al liderazgo educativo burocrático y administrativista y afianzamiento de un liderazgo educativo como opción político pedagógica de bases democráticas, sociales y humanista.

En el caso 2. Distanciamiento de la realidad, autoritarismo en la toma de decisiones y pérdida de humanidad.

Caso 13. Falta de visión (compartida) y cultura organizacional que implica un compromiso con el conocimiento del contexto, claridad en las metas, constancias en la planeación, acompañamiento y evaluación.

Otro de los factores que determinan los procesos de transición de un liderazgo convencional o tradicional hacia un liderazgo educativo progresista, se manifiesta alrededor de las ideas de poder e influencias en la gestión educativa, donde los rectores de los casos 3 y 10 le dan relevancia por encima del interés de empoderamiento de la comunidad educativa a sus deseos particulares de control y de autoridad en una relación de manejo instrumental del personal humano, reduciendo el liderazgo a una sola vía entre el líder y los seguidores. De esta manera, se puede ejemplificar lo expuesto anteriormente con las citas textuales en la opinión de los rectores caso 3, lo cual dice textualmente que, “los rectores no tienen autonomía ni autoridad para el manejo de personal” y caso 10. “no somos el reflejo de LÍDER para nuestros docentes y comunidad educativa (Líder y seguidores)”.

A diferencia de los rectores obsesionados por el manejo instrumental del personal humano a través del poder y la influencia, los rectores con tendencias educativas progresistas del caso 1, 2, 9 y 13, reflexionan críticamente el enfoque de liderazgo educativo burocrático y administrativista, asumiendo un rol político pedagógica con base en lo social y lo humano.

Debido a lo anterior, se distancian del autoritarismo en la toma de decisiones y se acercan a unas prácticas innovadoras, inclusivas y democráticas, articulando en su discurso lo administrativo, lo pedagógico y lo social, hacia la construcción de una escuela democrática que acople su proyecto institucional con las expectativas y necesidades de sus actores sociales. Partiendo desde el conocimiento de su contexto; con una visión compartida, una cultura



organizacional y un compromiso con claridad de metas, acciones planeadas, acompañamiento y evaluación sobre bases colaborativas y de coordinación efectiva. Tal como se fundamenta en las siguientes citas:

- Rector caso 1: “los principales problemas son el liderazgo educativo burocrático y administrativista”
- Rector caso 2 “autoritarismo en la toma de decisiones y pérdida de humanidad”
- Rector caso 9: incoherencia entre los objetivos de los (...) directivos, docentes, discentes y padres con los objetivos institucionales en aras de una educación de calidad”
- Rector caso 13: “Falta de visión (compartida) y cultura organizacional que implica un compromiso con el conocimiento del contexto, claridad en las metas, constancias en la planeación, acompañamiento y evaluación”.

Se observa claramente en esta caracterización como se hallan barreras a la transición de un liderazgo educativo progresista configurado desde los enfoques funcionalistas reducidos a la función y al cargo como lo expresan los rectores del caso 3, 4 y 7 que se dejan determinar por concepciones estructurales macro sociales o políticas administrativistas sin ninguna relación con la influencia que se tenga desde la micro organización y la micro política interna en la transformación de las escuelas.

Hecha la observación anterior, se describen las siguientes manifestaciones de los rectores en mención:

- El Rector caso 3. Expresa que “no existe una base legal concreta y apegada a la realidad de las funciones de los directivos docentes, lo cual propicia que los rectores tengan funciones de todo tipo y que cada vez que surgen necesidades les impongan más y más funciones, especialmente administrativas, lo cual va en contravía de cualquier intento de liderazgo para la gestión educativa”.
- Rector caso 4. Manifiesta que “los problemas institucionales están concentrados en el cargo del rector y esto le genera desgastes en su función directiva y pérdida de tiempo”
- Rector caso 7. Dice que las “Situaciones de saturación de información, condiciones de vulnerabilidad y descontextualización y normas profusas y tediosas determinan la ausencia del liderazgo en el rector”.

En contraposición de estas posturas funcionalistas los rectores que tienden a un liderazgo educativo progresista formulan dentro de los problemas del liderazgo y la gestión educativa las

prácticas burocráticas, administrativistas y autoritarias que desarticulan las áreas de gestión pedagógica, académicas y administrativa y humana del sentido de un liderazgo para el cambio sobre la base de una visión compartida, un compromiso con el conocimiento de las realidades internas de la organización y el contexto que la rodea para construir colectivamente los planes y proyectos educativos desde una filosofía de la praxis transformadora y colaborativa. Como así se infiere de los siguientes casos que se enuncian a continuación.

- El Rector caso 1. A través de sus reflexiones expresa textualmente la “Crítica al liderazgo educativo burocrático y administrativista y afianzamiento de un liderazgo educativo como opción político pedagógica de bases democráticas, sociales y humanista”
- El Rector caso 6. Igualmente manifiesta la necesidad de “La articulación entre lo pedagógico-académico y administrativo de la escuela se ve afectado por las actividades extrainsituacionales condicionadas desde los entes gubernamentales”.
- La rectora caso 13. Alude la “Falta de visión (compartida) y cultura organizacional que implica un compromiso con el conocimiento del contexto, claridad en las metas, constancias en la planeación, acompañamiento y evaluación”.

A manera de inferencia de esta caracterización y, si bien se reconocen avances en las concepciones y prácticas de liderazgo educativo desde enfoques democráticos y progresistas, no obstante, se encuentran elementos fuertes que denotan resistencia al cambio desde enfoques que tienen su origen en las teorías organizacionales y administrativas funcionalistas, enfocadas desde una idea de estructuras hegemónicas, jerárquicas del poder e influencia que, desarticulan la relación del líder como sujeto individual y el grupo social en las situaciones concretas del ejercicio directivo de liderazgo.

En efecto, se corrobora el supuesto transicional de un paradigma tradicional hacia un paradigma social, crítico comunicativo en las transformaciones que vive la educación en Santa Marta. Por lo cual, lo anterior explica de alguna manera las incidencias que tiene el liderazgo educativo en los ambientes escolares, sus procesos y resultados, cuando se caracteriza desde las

voces de los rectores, siendo tendencias que facilitan u obstaculizan un proyecto de escuela pública democrática como así lo concibe Giroux (1997) y Freire (2013).

## **5.2. Transiciones y prospectivas en las prácticas de liderazgo educativo: una valoración cualitativa desde las voces de los rectores como actores sociales**

De acuerdo con la investigación educativa del liderazgo en la gestión de la organización escolar, en uno de sus objetivos específicos se propone develar las prácticas de liderazgo educativo y luego de aplicar el cuestionario a través Google Drive (ver anexos) a 15 rectores de las IED de Santa Marta, se sistematizan las preguntas, respuestas e interpretaciones pertinentes para dar cuenta de las transiciones y prospectivas de sus prácticas en relación con la gestión a través del liderazgo educativo.

### **5.2.1. Prácticas de liderazgo educativo y su incidencia negativa o positiva en la gestión de la organización escolar**

En efecto, al aplicar cuestionario a los rectores de las 15 instituciones referenciadas, en sus respuestas, se puede analizar la manera como estos conciben y ejercen el liderazgo directivo caracterizado desde esta tesis como liderazgo educativo progresista y tradicional. La anterior categorización se asume desde la perspectiva de Freire (2013), quien establece como postura epistemológica la unidad diversa de lo tradicional y progresista y, como estas son posibles de transición en la práctica educativa de una acción coactiva a una acción dialógica y democrática, como así aparece en la tabla siguiente.

**Cuadro 11**

*Resumen de las Concepciones de los rectores de Santa Marta acerca de las prácticas de liderazgo educativo*

¿Qué prácticas de liderazgo educativo inciden negativa o positivamente en las áreas de gestión educativa de la organización escolar?	
Liderazgo educativo progresista	Liderazgo educativo tradicional
<p>Caso 1. Prácticas burocráticas y rutinarias (negativo) Prácticas dinámicas, reflexivas y emancipadoras (positivas)</p> <p>Caso 2. Autoritarismos (negativo)</p> <p>Caso 4. No delegar de forma pertinente y asertivo (negativo) Valorar y dar uso adecuado del potencial de nuestros colaboradores (positiva)</p> <p>Caso 5. El trabajo en equipo incide positivamente Un mal ambiente de trabajo hace gran daño a la gestión educativa (negativa)</p> <p>Caso 6. La micro gerencia (grupismo), la falta de consenso, la desarticulación administrativa, el poco aporte de los padres de familia, (negativo). El trabajo en equipo, procesos democráticos (positivo)</p> <p>Caso 7. La estructuración de la comunicación, la generación de un clima institucional apropiado, la participación efectiva y edificante de los distintos actores de los procesos educativos, el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad, la evaluación diagnóstica y proactiva y el mejoramiento continuo. (positivo)</p> <p>Caso 8. Partiendo del concepto de liderazgo como capacidad de influir en un grupo de personas para que estas asuman o adopten las premisas propuestas como líneas de acción, tendría que decir que si el liderazgo en una organización escolar se da desde una relación de poder o autoritaria esta no tendría el alcance de logros que se pretendieran obtener si de desarrollo y calidad educativa se trata. Un liderazgo que propicia la integración y participación de todos los actores posibilita una mejor movilización de los actores educativos hacia el alcance de metas comunes y de hecho al mejoramiento de la calidad del servicio que se ofrece y el reconocimiento mutuo del esfuerzo y trabajo realizado. Obviamente, es necesario mantener una línea de reconocimiento de la autoridad dentro de la</p>	<p>Caso 3. Todas las prácticas de liderazgo educativo inciden positiva o negativamente en la gestión de la organización escolar (tautología/ambigüedad)</p> <p>Caso 14. Que la clase política quiera apoderarse y manejar las instituciones educativas</p> <p>15. La planeación educativa es esencial para el logro de los objetivos al igual que la evaluación continua que permita ajustar los procesos en aras de garantizar el cumplimiento de las metas y los mismos objetivos; por ende, la ausencia de estos procesos es a mi juicio lo más nocivo. (funcionalismo)</p>

<p>organización para la definición de roles y espacios de intervención.</p> <p>Caso 9. Trabajo en equipo, reflexión, participación y democracia en todas las instancias de la vida escolar (positivo)</p> <p>Caso 10. Pretender tener la razón y las fórmulas para alcanzar los logros (negativo)</p> <p>Caso 11. Una experiencia positiva de liderazgo es definir objetivos y metas de aprendizaje con el apoyo de los docentes y sus aportes. Debido a que el liderazgo es un fenómeno social, implica un propósito y una dirección, debe contextualizarse y ser contingente y por lo tanto funcional. Es decir, rediseñar la organización, especialmente la cultura escolar. Es negativo para el liderazgo aislarse del equipo de docentes y no creer en sus capacidades.</p> <p>Caso 12. Autoritarismo (negativo)</p> <p>Caso 13. Me parece que el más positivo es un tipo de liderazgo capaz de generar identidad, pertenencia e implicación en un clima de diálogo, de respeto a las personas y de claridad en torno al sueño institucional. Tienen una incidencia negativa los liderazgos de quien se deja llevar sólo por la emocionalidad, quien cede a las parcialidades, quien no da testimonio de lo que propone, quien se sitúa en los extremos, quien trabaja a "control remoto".</p>	
---	--

En cuanto a las prácticas de liderazgo que inciden positiva o negativamente no dejan de aparecer posturas tradicionales que se mantienen como obstáculo en la transición de un paradigma tradicional a uno progresista. En la encuesta con los rectores se encuentra como características o rasgos que hacen hincapié a estos procesos, lo cual se puede evidenciar en la evasión a la crítica reflexiva de las prácticas de liderazgo que se llevan a cabo en la institución, como se observa en la respuesta del rector del caso 3, quien dice que, “Todas las prácticas de liderazgo educativo

inciden positiva o negativamente en la gestión de la organización escolar”. Esta respuesta se presenta como una tautología y no responde a la pregunta que se le hizo en la encuesta.

Otra de las resistencias a la transformación de liderazgo educativo y la gestión se da en el caso 14, la cual dice, “Que la clase política quiera apoderarse y manejar las instituciones educativas”. En tanto, se observan desplazamiento de culpas, ya que los rectores se mantienen en críticas a terceros como prácticas que afectan negativamente, dejando de lado la reflexión a su realidad partiendo desde su entorno, desde el sí mismo, como ser individual y colectivo, la comunidad educativa y los procesos de transformación que se viven en la organización escolar.

También cabe resaltar que se encuentran rectores que se mantienen en un pensamiento funcionalista como antes se ha señalado, que no les permite ver la organización escolar en otras dimensiones que no sean funciones, tareas y resultados, dejando de lado los procesos, las realidades complejas que viven las organizaciones y sus comunidades educativas. Como así se expresa por el Rector (Caso 15): “La planeación educativa es esencial para el logro de los objetivos al igual que la evaluación continua, que permita ajustar los procesos en aras de garantizar el cumplimiento de las metas y los mismos objetivos; por ende, la ausencia de estos procesos es a mi juicio lo más nocivo”. Que si bien, no se puede negar la planeación, se tiende en sus reflexiones a reducirlas al logro de objetivos de manera lineal.

Según se ha citado, emergen posturas alternativas en los rectores que plantean articular el conocimiento técnico, humano, administrativo, pedagógico, político y social, sin reducciones simplistas o mecanicistas que descuidan las relaciones inter subjetivas y el factor humano como potencial de la transformación efectiva a través de un trabajo solidario y colaborativo.

En efecto, así lo expresan los Rector/as (caso 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,) con coincidencias en sus críticas al autoritarismo, el burocratismo, el trabajo individualista y, por el

contrario, hacen un llamado a ejercer el liderazgo desde unas prácticas reflexivas, de trabajo en equipo, democratización de las mismas prácticas a través de sus implicaciones en los procesos de gestión educativa con los demás desde una visión compartida. Por tanto, esto conlleva a su vez a la creación de ambientes de aprendizaje y diálogo a través del rediseño de las estructuras de la comunicación, la participación efectiva y edificantes de los actores educativos en los procesos de gestión educativa mediante el trabajo colaborativo, la evaluación diagnóstica y proactiva para el mejoramiento sostenible de la calidad de la educación.

Para corroborar lo anterior y, en palabras literales de los mismos rectores de cómo perciben el liderazgo de manera positiva o negativa, se enuncian a continuación:

- Rector caso 1. “Prácticas burocráticas y rutinarias (negativo). Prácticas dinámicas, reflexivas y emancipadoras (positivas)”
- Rector caso 2. “Autoritarismos (negativo)”
- Rector caso 4. “No delegar de forma pertinente y asertivo (negativo). Valorar y dar uso adecuado del potencial de nuestros colaboradores (positiva)”.
- Rector caso 5. “El trabajo en equipo incide positivamente, Un mal ambiente de trabajo hace gran daño a la gestión educativa (negativa)”.
- Rector caso 6. “La micro gerencia (grupismo), la falta de consenso, la desarticulación administrativa, el poco aporte de los padres de familia, (negativo). El trabajo en equipo, procesos democráticos (positivo).
- Rector caso 8. “Partiendo del concepto de liderazgo como capacidad de influir en un grupo de personas para que estas asuman o adopten las premisas propuestas como líneas de acción, tendría que decir que si el liderazgo en una organización escolar se da desde una relación de poder o autoritaria esta no tendría el alcance de logros que se pretendieran obtener si de desarrollo y calidad educativa se trata. Un liderazgo que propicia la integración y participación de todos los actores posibilita una mejor movilización de los actores educativos hacia el alcance de metas comunes y de hecho al mejoramiento de la calidad del servicio que se ofrece y el reconocimiento mutuo del esfuerzo y trabajo realizado. Obviamente, es necesario mantener una línea de reconocimiento de la autoridad dentro de la organización para la definición de roles y espacios de intervención”
- Rector caso 13. “Me parece que el más positivo es un tipo de liderazgo capaz de generar identidad, pertenencia e implicación en un clima de diálogo, de respeto a las personas y de claridad en torno al sueño institucional. Tienen una incidencia negativa los liderazgos de quien se deja llevar sólo por la emocionalidad, quien cede a las parcialidades, quien no da testimonio de lo que propone, quien se situ en los extremos, quien trabaja a "control remoto”.

A partir de las reflexiones anteriores que dan respuesta a la pregunta acerca de las prácticas que afectan positiva o negativamente la gestión educativa en la organización escolar se presenta una tabla de elaboración propia que refleja el pensamiento de los rectores:

### **Cuadro 12**

*Contrastes prácticos de liderazgo que afectan positiva o negativamente la gestión educativa*

<b>Prácticas positivas</b>	<b>Prácticas negativas</b>
Capacidad de reflexión. Capacidad de diálogo. Trabajo en equipo. Comunicación asertiva. Participación efectiva. Trabajo colaborativo. Proactividad: mejoramiento continuo Capacidad de influencia. Integración. Autoridad reconocida Democracia. Visión compartida. Liderazgo como construcción social. Rediseño organizacional. Equipos institucionales. Calidad de la educación. Identidad y pertenencia. Sueño institucional. Inteligencia emocional. Capacidad de escucha Comunidades dialógicas de aprendizaje.	Prácticas burocráticas y funcionalistas. Autoritarismo. Laissez faire (dejar hacer, dejar pasar). Dirección a control remoto. Desarticulación de lo administrativo, lo académico y lo político pedagógico. Escasa participación de la comunidad de padres de familia. Imposición. Absolutismo. Incoherencia entre teoría y práctica. Emocionalidad que cede a las parcialidades.

#### **5.2.2. Prospectivas de liderazgo educativo desde las voces de los rectores de Santa Marta**

En torno a las prospectivas de liderazgo educativo, Freire (2013) señala que así como hay una postmodernidad progresista también la hay tradicionalista, que para avizorar posibilidades de un liderazgo para el desarrollo educativo es necesario observar el ejercicio de ciertas virtudes o cualidades que asumidas en la historia, terminan siendo jóvenes y actuales como la virtud de la tolerancia que hace posible una convivencia democrática, que cuestiona la intolerancia y



arrogancia que reproduce en una educación excluyente y discriminatoria por razones religiosas, sexuales, raciales, políticas e ideológicas y de clase social.

De esta manera, en el diálogo con los rectores se agrupan sus reflexiones en dos columnas para visualizar aquellas posturas que se consideran progresistas y tradicionales, a su vez, se hace una aproximación interpretativa y se plantea un recuadro de posibilidades hacia un liderazgo dialógico que construya comunidades educativas de aprendizaje y desarrollo humano y social.

### **Cuadro 13**

*Percepciones de los rectores de Santa Marta acerca de los estilos de liderazgo en sus prácticas para gestionar el cambio educativo*

Desde el ejercicio como Rector/a: ¿Qué prácticas de liderazgo educativo recomienda desde sus capacidades y experiencia para gestionar procesos de cambio escolar?	
Liderazgo educativo progresista	Liderazgo educativo tradicional
<p>Caso 1. prácticas de liderazgo como praxis, es decir ser coherente en teoría y práctica de la dirección y el liderazgo para apoyar a nuestras comunidades educativas a que se integran y desarrollen sus potencialidades</p> <p>Caso 2. Liderazgo participativo</p> <p>Caso 3. Comunicación abierta y fluida con el personal docente y administrativo. Organización de equipos según las necesidades. Ponderar la toma de decisiones en consenso. Delegar funciones, pero también delegando autoridad.</p> <p>Caso 4. El trabajo colaborativo permite involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa</p> <p>Caso 5. Trabajo en equipo, delegación, evaluar, retroalimentar y replantear procesos.</p> <p>Caso 8. Recomendaría una práctica de liderazgo educativo que promueva la participación democrática de la comunidad educativa, respetando los espacios y roles de cada miembro en donde se evidencie un trabajo colaborativo efectivo.</p> <p>Caso 9. Mejoramiento de los procesos de comunicación y participación de la comunidad educativa</p>	<p>Caso 6. Articulación de procesos, compromiso docente y el aporte comunitario</p> <p>Caso 7. La participación efectiva de los miembros de la Comunidad Educativa, a través de los distintos órganos del Gobierno Escolar atendiendo a manuales de funciones y procedimientos.</p> <p>Caso 11. Fortalecer las competencias del equipo directivo para la planificación institucional (PEI, PMI, Manual de Convivencia, entre otros). Lo anterior implica una planificación del tiempo. Reducir el tiempo dedicado a tareas ajenas a la gestión pedagógica curricular.</p>

<p>Caso 10 Ante todo, tener presente que el liderazgo implica conocer las políticas educativas de nuestro país. Conocer el contexto donde cada uno interactúa y las razones sociales de nuestra comunidad educativa. Manejar la plataforma del colegio, pero no desvincular quienes lo conforman. En estos tiempos de Guerra y Paz, es difícil, si en nuestro medio de trabajo el liderazgo lo ejercen corrientes contrarias al ideal del ser humano.</p> <p>Caso 12. Iniciativas sociales que ayuden a mejorar el compromiso de los estudiantes y familias</p> <p>Caso 13. Cuidar el clima humano mediante la relación personal con los miembros de la comunidad, potenciar los talentos de la gente. Favorecer la formación permanente, especialmente en el campo pedagógico y relacional. Cultivar los valores, la ciudadanía, la espiritualidad. Favorecer el trabajo por colectivos académicos y redes. La deconstrucción o mejora permanente. El conocimiento del contexto y de los estudiantes.</p> <p>Caso 14. Trabajo en equipo</p> <p>Caso 15. En mi corta experiencia como Rector en la IED EDGARDO VIVES CAMPO concluyo que la base del éxito en la tarea consistió en hacer una buena lectura de las necesidades de la comunidad educativa, empoderar a los miembros del equipo docente a cerca de su responsabilidad en el éxito de las tareas específicas para la consecución de los objetivos generales lo cual fortaleció el sentido de pertenencia y la sinergia necesaria para generar los cambios y una comunicación efectiva para asegurar el involucramiento de todas las instancias de la comunidad educativa.</p>	
---	--

La clasificación que hace Leithwood (2009) a partir de sus investigaciones sobre el liderazgo educativo evidenciado en lo cualitativo y cuantitativo infiere cuatro prácticas de liderazgo que ejercen influencia: establecer dirección, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar el programa de enseñanza. A continuación, se presenta un cuadro que se podrá visualizar de forma triangular las voces de actores, autores e investigador para hacer una

comprensión de las prácticas de liderazgo educativo en los procesos de gestión de la organización escolar.

### **Cuadro 14**

*Triangulación acerca de las prácticas de liderazgo y su influencia en la gestión educativa*

<b>Prácticas de liderazgo que ejercen influencia</b>	<b>Rectores Actores</b>	<b>Según autor-investigador</b>
Establecer dirección	Comunicación abierta y fluida entre todos los miembros de la comunidad. Organización del trabajo en equipo según necesidades y capacidades. Consenso en la toma de decisiones. Establecer sueños y expectativas de una educación humanista para aportar a la construcción de paz.	El liderazgo educativo, especialmente en la gestión directiva, es efectiva cuando se provee de una visión clara, compartida y una misión común de la organización escolar. Esto implica un establecer un horizonte institucional cimentado en valores y oportunidades para conseguir el progreso de los estudiantes.
Desarrollar a las personas	Empoderamiento Trabajo colaborativo Generación de espacios y roles que estimulen el trabajo colaborativo. Potenciar los talentos de las personas que integran la comunidad educativa Formar en valores, ciudadanía y espiritualidad.	Es importante ejercer influencia para potenciar el desarrollo de las personas, los talentos profesionales y las capacidades de los miembros de la organización para lograr las metas educativas propuestas. Es decir, practicas coherentes con que apunten a ampliar las capacidades de los miembros de la comunidad para responder mejor a la solución de problemas.
Rediseñar la organización	Participación de la comunidad educativa Evaluar, retroalimentar y replantear procesos. Participación democrática de la comunidad educativa. Conocimiento del contexto socio cultural y normativo Comunidades de aprendizaje y redes de trabajo colaborativo. Buena lectura de las necesidades y expectativas de la comunidad educativa. Fortalecimiento de la identidad para el desarrollo institucional. Articulación de los procesos directivos, administrativos, académicos y comunitarios.	Rediseñar la organización escolar significa establecer condiciones que permitan construir ambientes de motivación y promoción de la cultura de la colaboración, el trabajo en equipo, la gestión educativa que permita la planificación de tiempos y espacios educativos para la distribución de liderazgo distribuido que involucre a toda la comunidad educativa.
Gestionar el programa de enseñanza y aprendizaje	No se encuentran referencias de los rectores en este tema...	Gestionar programas de enseñanza y aprendizaje implica un conjunto de acciones que garanticen la

		efectividad del currículo escolar. Lo que implica un trabajo adecuado, motivado desde el aula de clases, promover actitudes e iniciativa a la innovación y la confianza entre los actores sociales.
--	--	---

### **5.3. Liderazgo y participación en la toma de decisiones de los rectores frente a la gestión educativa en las organizaciones escolares de Santa Marta.**

Para comprender el liderazgo educativo desde un enfoque democrático y participativo no solo de manera formal o representativa, sino a partir de una participación educativa activa e integral en todas las áreas de gestión y desarrollo de la escuela, desde esta perspectiva, emerge la pregunta a los rectores de Santa Marta: a partir de sus experiencias de liderazgo en la gestión educativa: ¿En quienes te apoyas y cuál ha sido el rol de cada miembro del equipo de trabajo?

Al respecto Redondo-Sama (2015) plantea la existencia de liderazgo dialógico en tres comunidades de aprendizaje ubicándola en diferentes niveles de participación: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa, de acuerdo con resultados del proyecto de investigación (INCLUD-ED, Consortium, 2015) apoyado por la comisión Europea (EC) indicando además que Flecha (2012) señala las tres últimas formas de participación como las más influyentes en los procesos y resultados de los estudiantes, además consolidar un liderazgo dialogo en toda la comunidad educativa bajo el principio de diálogo igualitario que da protagonismo a los actores sociales, a la relevancia de los argumentos y no a la posición de poder que ocupa la persona, para el caso, la persona del rector o rectora.

De acuerdo con lo anterior y sobre la base de la investigación se presenta a continuación un cuadro de respuestas de los rectores donde se puede develar su compromiso con un liderazgo dialógico progresista o un liderazgo tradicional instrumentalista.

**Cuadro 15**

*Percepciones de los rectores de Santa Marta acerca de sus experiencias de liderazgo educativo en la toma de decisiones*

En tus experiencias de liderazgo en la gestión educativa: ¿En quienes te apoyas y Cuál ha sido el rol de cada miembro del equipo de trabajo?	
Liderazgo educativo progresista	Liderazgo educativo tradicional
<p>Caso 1. Me apoyo en el consejo directivo, académico, cuerpo de profesores, directivos y líderes de padres y comunales, lo hago pensando siempre a abrir campos a la participación, el reconocimiento y la buena repartición de oportunidades y compromiso para el desarrollo personal y social.</p> <p>Caso 2. Comunidad, docentes, padres, estudiantes y superiores</p> <p>Caso 5. Se apoya en todos, el rol se determina de acuerdo a fortalezas individuales... (conocimiento y confianza)</p> <p>Caso 9. El equipo institucional conformado por diferentes perfiles donde cada uno de los docentes de acuerdo a sus capacidades y habilidades aporta al logro de las metas institucionales.</p> <p>Caso 10. Se apoya en la comunidad educativa, órganos gubernamentales y reconoce las experiencias de otros para fortalecer las propias.</p> <p>Caso 13. En primer lugar, en mi comunidad religiosa, asumimos la dirección de la escuela como un equipo y hay hermanas que me apoyan en diversos frentes: administración económica, coordinaciones y docencia. En segundo lugar, en el Comité Curricular que acompaña la implementación y mejora permanente del PEI, tiene representantes de los distintos niveles y disciplinas; es permanente, sus miembros no cambian cada año. También están el Consejo Académico, la Unidad de Investigación y las coordinadoras de los proyectos de aula de los distintos niveles. Fundamental es también el apoyo de la Junta y el Consejo de Padres quienes apoyan muchos proyectos de mejoramiento en la escuela. El consejo estudiantil y de manera especial las estudiantes del Programa de Formación Complementaria.</p> <p>Caso 14 Trabajo en equipo y reconocimiento de los miembros de la comunidad educativa</p> <p>Caso 15.</p>	<p>Caso 3. Me apoyo en las personas que muestran empatía con mis ideas. En las personas de actitud positiva. El rol de cada miembro del equipo depende del tema manejado y de las funciones asignadas. (líder carismático)</p> <p>Caso 4. Para el funcionamiento de cualquier organización, se requiere el aporte de todos los integrantes. En el caso del establecimiento educativo, el Rector se apoya en los coordinadores inicialmente, pero cada persona interviene dentro de lo que le corresponde y desarrollando su rol de la mejor manera y sobre todo con la mejor disposición. (Funcionalismo)</p> <p>Caso 6. Se apoya en docentes y directores de núcleo</p> <p>Caso 7. El Rector se constituye en un mediador entre instancias gubernamentales y la Comunidad Educativa. En razón de lo expuesto, me apoyo en la estructura institucional preconcebida, que estipula la organización de un Gobierno Escolar, los equipos de calidad, las Coordinaciones, las direcciones de grupos, los docentes de áreas, los docentes orientadores y demás funcionarios de la institución, para dar cumplimiento a las directrices del MEN. El rol está definido de conformidad con la normatividad que para tales efectos ha expedido el MEN.</p> <p>Caso 8. Fundamentalmente me apoyo en aquellos miembros de la comunidad que muestran su intención de acompañamiento a la gestión que se desarrolla, delegando en ellos acciones o ejecución de actividades que impliquen toma de decisiones que no comprometan la responsabilidad que como rector me corresponde.</p> <p>Caso 11. Es definitivo para el logro de metas la conformación y operatividad efectiva de un equipo de gestión de calidad que apoye el ejercicio directivo con miras al mejoramiento escolar. El rol de cada miembro del equipo de gestión de calidad es apoyar desde su área de conocimiento los procesos pedagógicos y curriculares</p>

El apoyo debe ser en toda la comunidad educativa, en cada proyecto, actividad u objetivo. Aporte y participación de directivos, docentes, estudiantes y padres, son apoyo y garantía de avance en el cumplimiento de metas.	institucionales. Los docentes desde sus áreas de desempeño, el coordinador en lo académico y convivencia y los líderes de área en la planificación y revisión curricular. Caso 12. Impreciso “docentes, SED, comunidad”
---	---

En perspectiva del liderazgo educativo dialógico en la gestión participativa de las organizaciones escolares, se parte entonces, en primer lugar de la construcción de un proyecto educativo que tiene como base la reconstrucción de comunidades críticas de diálogo y aprendizaje reflexivo, para el desarrollo y empoderamiento educativo que trasciende a la representación formal y se recupera la voz efectiva de la comunidad educativa en la toma de decisiones a través de la implementación coherente y coordinada de todos los órganos de gobernanza escolar (CD, CA, junta de padres, consejo estudiantil, etc.), como se concluye al interpretar los actores que se encuentran en una posición progresista del liderazgo educativo que son los rectores de los casos 1, 9, 10, 13 y 15.

En este sentido, y a partir de estas reflexiones de los actores en los procesos de transición del liderazgo educativo, se observa un giro dialógico, lo cual Redondo (2015) dice que se deben incorporar por un lado las estructuras que favorecen el diálogo, pero también a los agentes humanos, quienes en sus actividades escolares son las voces que expresan las necesidades de las comunidades educativas. En esta línea de transformaciones el liderazgo educativo se convierte en liderazgo dialógico, en el cual se consolida la praxis de liderazgo en todos los miembros de la comunidad.

No obstante, en las prácticas de liderazgo de los actores sociales rectores en las instituciones educativas de Santa Marta, se observan prácticas convencionales que se convierten en barreras a la construcción de un proyecto educativo con la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa. De tal manera, esa participación sea decisiva, evaluativa y educativa,

con el propósito de lograr un mayor impacto en el desarrollo de los procesos y resultados educativos de los estudiantes, sin distinciones por razones económicas o socio culturales, por tanto, en vez de un liderazgo educativo dialógico prevalecen formas de liderazgo carismático, funcionalistas o de corte vertical y autoritario, como se evidencia en los casos 3, 7, 8 y 11.

Entendiendo que las participaciones democráticas a través de los órganos colegiados son de vital importancia en la construcción social de un liderazgo dialógico y de comunidades críticas de aprendizaje, los casos 1, 9, 10, 13 y 15 expresan la importancia que tiene el consejo directivo, el consejo académico, el cuerpo de profesores, directivos, consejo de estudiantes, consejo de padres, líderes comunales, voluntariado, etc., que asumen el trabajo educativo en equipo, pensando siempre en la participación y compromiso de toda la comunidad en la búsqueda de sentido del liderazgo como aporte al desarrollo personal y social.

En contraste, el liderazgo educativo convencional se evidencia en los casos 3, y 4 con mayor claridad cuando expresan que el apoyo de las personas es importante en cuanto coincida con sus mismas ideas y el rol de cada miembro del equipo depende de las funciones asignadas por el líder carismático y el funcionamiento de la organización, si bien se apoya en los coordinadores y profesores, solo ven como cada persona interviene dentro de lo que le corresponde y desarrolla dentro de su función. Como así lo expresan los rectores de los casos subsiguientes:

- Rector caso 3. “Me apoyo en las personas que muestran empatía con mis ideas. En las personas de actitud positiva. El rol de cada miembro del equipo depende del tema manejado y de las funciones asignadas”. (Líder carismático)
- Rector caso 4. “Para el funcionamiento de cualquier organización, se requiere el aporte de todos los integrantes. En el caso del establecimiento educativo, el Rector se apoya en los coordinadores inicialmente, pero cada persona interviene dentro de lo que le corresponde y desarrollando su rol de la mejor manera y sobre todo con la mejor disposición”. (Funcionalismo)

En este sentido Mujis y Harris (citado por Redondo, 2015) afirma que este liderazgo responde a una noción convencional que implica un rol concreto o responsabilidad dentro de la



escuela normalmente centrada en el director o directora, lo que da lugar a un liderazgo centrado en la posición, más que en un liderazgo comunicativo basado en las interacciones igualitarias y la redistribución del poder y la autoridad que favorezca la creación de espacios reflexivos que generen relaciones de empoderamiento.

Se observa, claramente, que los autores anteriores conciben el liderazgo dialógico como una construcción y consolidación en la comunidad educativa, en todos los procesos que implican su participación en el conocimiento de lo que ocurre en la organización escolar pero principalmente en su participación decisiva, evaluativa y educativa, como así lo reconoce Flecha (2012, citado Redondo 2015), cuando fundamenta el liderazgo dialógico en toda la comunidad educativa, lo cual permite un mejoramiento de los resultados educativos del alumnado y se permite el diálogo igualitario y la inclusión de la diversidad de voces de los actores.

En este sentido, el propósito no puede ser otro que la transformación y humanización de los procesos educativos que contribuyen a la construcción de una sociedad en paz, equitativa y justa para todos. En coherencia con la idea de empoderamiento a través de un liderazgo educativo comunicativo, esto se expresa mediante las voces de los actores de los casos 1, 5, 9, 13 y 15. Cuando reconocen la participación de los miembros de la comunidad educativa en todos los proyectos, actividades y objetivos, que implican abrir campos de oportunidades y compromisos colectivos que permitan el desarrollo integral de las personas y a su vez se contribuya a la transformación social.

Es evidente, entonces, que en un sector de los rectores emergen posiciones críticas al individualismo exacerbado. Al respecto, Santos Guerra (2012) afirma que los individualismos hacen del liderazgo educativo una práctica que se reduce al funcionalismo y al interés particular sobre el general, es decir, todo gira alrededor de los rasgos personales y a la posición de uno solo

sobre los demás, a pesar de que se diga teóricamente de un compromiso con el funcionamiento institucional. Lo que conlleva a una práctica de liderazgo basada en líderes y seguidores y no en una comunidad activa y participativa empoderada.

En conclusión y a partir de los 15 casos seleccionados, se evidencian procesos de transición en la constitución, desarrollo y consolidación del liderazgo dialógico como una acción conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa que tienen como propósito los procesos de aprendizaje y desarrollo, el mejoramiento de la calidad educativa y la transformación de la organización escolar y el contexto socio cultural y político.

Pero además, se observan prácticas convencionales que se convierten en barreras socioculturales a la construcción de un proyecto educativo desde un liderazgo dialógico progresista para crear escuelas más democráticas y sostenibles a través del diálogo y empoderamiento de todos los actores sociales que intervienen en los procesos de gestión y cambio a través de su participación colegiada en los órganos de gobierno escolar, para garantizar así, la inclusión y el desarrollo educativo de todos/as y aportar desde la práctica educativa a la transformación humana y social.

#### **5.4. Liderazgo educativo dialógico: una posibilidad en la reconstrucción de comunidades dialógicas de aprendizaje y desarrollo**

*No hay vientos favorables para aquel que no sabe a dónde quiere ir.*

*(Séneca)*

En el marco de una sociedad de modernidad líquida como la actual (Bauman, 2015), que reduce la mirada de las personas a intereses de corto plazo, que reprime además toda esperanza humana, lo que dice Séneca en tiempos antiguos invita a la reflexión crítica prospectiva en el seno de las comunidades educativas de Santa Marta.

Hecha la consideración anterior y, después de recolectar información en 16 Instituciones distritales utilizando como técnicas de investigación las entrevistas, cuestionarios, grupos de diálogo reflexivo, observación y análisis de documentos, en particular, a partir de lo que expresan los actores sociales, se abre la posibilidad de un análisis prospectivo estratégico en los territorios educativos escolares de acuerdo con Gabiña (1999), quien sostiene que desde la prospectiva se deben hacer “...apuestas que supongan una ruptura con el pasado, modificar los hábitos y comportamientos inertes y encarar las transformaciones que hay que afrontar” (P. XV)

En ese mismo sentido, se abre la posibilidad de una prospectiva crítica dialógica (Habermas, 1999; Freire, 1987; 2012; 2013; Mc Laren, 1997 en Giroux, 1997; Flecha, 2012; Santos Guerra, 2012 y Redondo-Sama, 2015) como posibilidad de reconstrucción de escuelas como espacios dinámicos de lucha y de posibilidades de transformación en comunidades dialógicas de aprendizaje y desarrollo promovidas desde un liderazgo dialógico como praxis de un compromiso en la acción comunicativa, de entendimiento, trabajo colaborativo y solidario, que permita pensar y actuar críticamente en la lucha en favor de unas relaciones sociales democráticas y de libertades humanas, como así lo conciben cada uno de estos autores.

En el marco de esta tesis se identifican múltiples escenarios para construir liderazgo educativo que conduzca a un liderazgo dialógico como posibilidad para promover la creación, la consolidación de comunidades dialógicas de aprendizaje y de desarrollo. En este sentido, un primer escenario reflexiona sobre las situaciones retrospectivas y actuales hacia estados ideales y prospectivos estratégicos, como escenario, apuesta de un liderazgo fundamentado en una razón comunicativa y crítica dialógica. Entendido estos escenarios como representaciones de las realidades actuales, ideales y posibles, construidas con las voces de los actores sociales y el apoyo teórico y metodológico de autores y el investigador, desde un análisis cualitativo de triangulación de la información aportada por los actores, autores e investigador. Partiendo, del sueño posible de un liderazgo educativo dialógico que se potencie y promueva comunidades de aprendizaje y desarrollo educativo.

#### **5.4.1. Liderazgo educativo dialógico: una síntesis dialéctica que emerge en las transiciones histórico-culturales de la gestión de las organizaciones escolares**

En esta tesis se devela la transición de un modelo convencional, administrativista, burocrático del liderazgo educativo hacia un modelo pedagógico, democrático, dialógico, en las Instituciones Educativas Distritales de Santa Marta, Colombia, como lo hacen también Bolívar (2010) En España y Chile, refiriéndose al modelo burocrático y como este presenta graves déficits para incidir en la mejora de los procesos y resultados de los establecimientos educativos.

Así, se corrobora en los casos estudiados específicamente como caso 1 y 2, pero también se infiere de los casos de las entrevistas aplicadas a 15 rectores que representan 15 instituciones educativas de Santa Marta en las cuales se plantea como aspecto crítico la desarticulación del discurso pedagógico, político-administrativo y social. Al respecto el rector caso 1, lo plantea cuando afirma que las prácticas de liderazgo burocráticas y rutinarias inciden negativamente en el

desarrollo de la escuela, mientras que las prácticas reflexivas impactan positivamente en el propósito de una educación emancipadora.

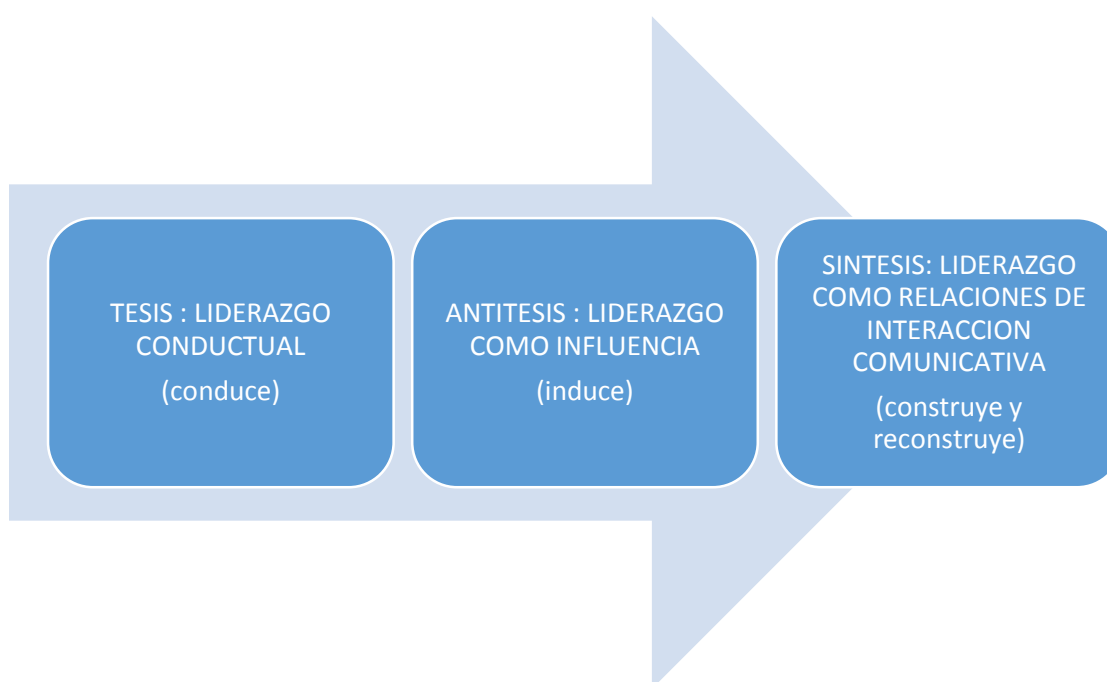
Por otro lado, el liderazgo educativo dialógico hace la distinción frente al liderazgo como conducción de un líder hacia sus subordinados o, liderazgo como influencia de un líder hacia sus seguidores que mantienen el paradigma instrumental de relaciones de subordinación, en el cual no se hace ruptura con los criterios egocéntricos, a diferencia del liderazgo educativo dialógico como un proceso inacabado de interacciones comunicativas de interés emancipador y transformador, en el cual se establecen relaciones plenamente democráticas y argumentativas, de entendimiento mutuo en el respeto, sin subordinaciones o relaciones simples entre líderes y seguidores.

Al respecto del liderazgo Fidel, CH; Maya, B y Trilling, B (2016, pp.142-143) aclaran, que las:

Visiones tradicionales del liderazgo lo sitúan dentro de un marco de control de sistemas, en el cual los líderes son concebidos como individuos extraordinarios, carismáticos, casi superhéroes que trabajan de forma aislada para inspirar a sus seguidores a actuar por el bien de una organización unitaria y fija esta visión, sugiere que el liderazgo está reservado a individuos especiales (fuera del alcance de la mayoría de las personas) y en gran medida es innato y no enseñable.

En contraste, los mismos autores anteriormente citados, visionan el liderazgo como procesos, prácticas e interacciones que emergen en el curso de una construcción social de la gestión educativa en las organizaciones escolares. De esta manera, definen el liderazgo citando a Comives, Lucas y McMachon, como un “proceso relacional y ético de personas que intentan juntas lograr un cambio positivo” lo que reconoce que se requiere de un liderazgo sobre bases éticas, socio pedagógicas y políticas de interés transformacional que incluya todas las dimensiones técnicas, pedagógicas, humanas, en la lucha contra las desigualdades sociales hacia una propuesta de una educación en, desde y para la inclusión social orientada a procesos de humanización y democratización como compromiso de una escuela democrática.

En esta perspectiva histórico-dialéctica del liderazgo educativo y sobre la base de la investigación teórica y de campo en las diferentes escuelas de Santa Marta, se evidencia el recorrido de este, a partir de una tesis del liderazgo de visión convencional o conductual dominante, de raíz positivista que tiene su antítesis en el liderazgo como influencia de raíz anglosajona, pragmática, hacia un liderazgo dialógico de raíz humanista, democrático y social reconstructivo coherente en teoría y práctica con la concepción de la educación como una praxis reflexiva, crítica, liberadora y emancipadora, como así se representa en la gráfica siguiente.



**Figura 12.** Análisis histórico-dialéctico del liderazgo educativo

Al respecto, para plantear la tesis de un liderazgo dialógico y para promover comunidades dialógicas de aprendizaje y desarrollo no basta con un liderazgo instruccional o pedagógico como lo señala Bolívar (2010) o transformacional y distribuido como lo concibe Leithwood (2009) se requiere un compromiso político pedagógico abierto a los intereses populares, como lo piensa Freire (1987; 2012; 2013), en contexto latinoamericano y del caribe.

Es evidente entonces, que se transita históricamente de la tesis de un liderazgo para conducir al otro -quien sabe con qué fines- a una antítesis de inducción o influencia solapada, manteniendo relaciones de poder entre líderes y seguidores, hacia la emergencia de una alternativa en una síntesis dialéctica de un liderazgo dialógico en las comunidades de aprendizaje y desarrollo que Padres y Flecha citado en Redondo-Sama (2015) lo definen como el “...proceso por el cual se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de liderazgo en todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo el profesorado, el alumnado, familiares, voluntarios, y otros miembros de la comunidad educativa”

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la postura de esta tesis se sustenta en los aportes de la teoría crítica social en los desarrollos sociológicos de Habermas (1999) que tiende a una crítica a la razón instrumental y al funcionalismo positivista, base de una acción coactiva y manipuladora, proponiendo como alternativa una teoría sociológica sustentada en la razón y acción comunicativa, asiento de una democracia radical que busca el entendimiento humano.

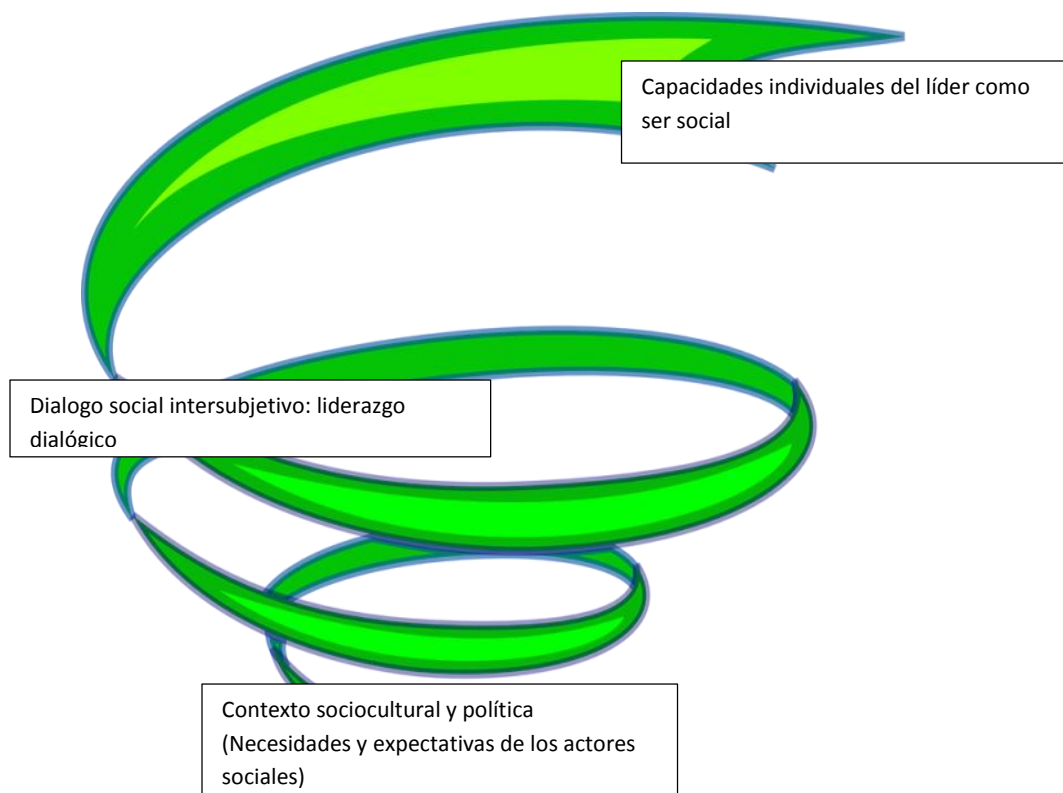
Cabe agregar que la teoría pedagógica crítica (Freire, 1987, 2012, 2013) se complementa con la anterior, en tanto, plantea el principio de la dialogicidad y la gestión democrática, lo cual requiere: primero entender que la relación dialógica debe convertirse en una práctica fundamental, como parte de la naturaleza humana y de la democracia, afirmando textualmente que “no existe comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital”(P.100), a su vez afirma que, se necesita derrotar a través de la democracia a la gente que solo piensan en sí mismas, desconociendo las relaciones de colaboración con el otro.

La Dialogicidad se asume como se dijo anteriormente desde el discurso de Freire (2013) como una exigencia de la naturaleza humana<sup>46</sup> y también una reclamación en favor de la opción democrática del educador de esta manera, desde el liderazgo educativo dialógico se hace indispensable el compromiso con la educación crítica, es decir, un compromiso abierto de los sujetos educadores, educandos, directivos docentes, estudiantes, padres de familia, y administrativos, para que se hagan conscientes de sus limitaciones, pero también de sus posibilidades y potencialidades como seres humanos inacabados, educables y no adiestrables mecánicamente a través de una educación domesticadora. Es por esto que se entiende el liderazgo educativo en una construcción histórica sociocultural y política cuyo análisis se visiona desde esta tesis en una configuración del desarrollo en espiral como aparece en la siguiente gráfica:

---

<sup>46</sup> Freire (2012, Pág. 101) pedagogo latinoamericano aclara que la naturaleza humana se constituye social e históricamente y no como un a priori. La trayectoria a partir del cual nos hacemos conscientes está marcada por la finitud, por la inconclusión y nos caracteriza como seres históricos.





**Figura 13.** Liderazgo educativo dialógico como un espiral de desarrollo

En síntesis, el liderazgo educativo es dialógico en tanto es comunicativo, inclusivo, formativo, transformador y distributivo en las relaciones sociales intersubjetivas por que emerge de la realidad misma de la comunidad educativa en la construcción y reconstrucción permanente de una educación como una praxis liberadora

Se entiende además, el liderazgo educativo dialógico como un proceso de interacciones comunicativas que abarcan las dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas partiendo de la realidad sociocultural y políticas de las necesidades y expectativas de los actores sociales, es decir, como lo entiende Redondo-Sama (2015) desde un enfoque participativo, las organizaciones educativas mediante este liderazgo abren espacios para crear comunidades con voz y voto en las decisiones educativas, lo que implica un diálogo igualitario y la acción comunicativa como principio que da mayor importancia a la validez de los actos de habla y argumentos que al poder egocéntrico y personalista de un líder individual.

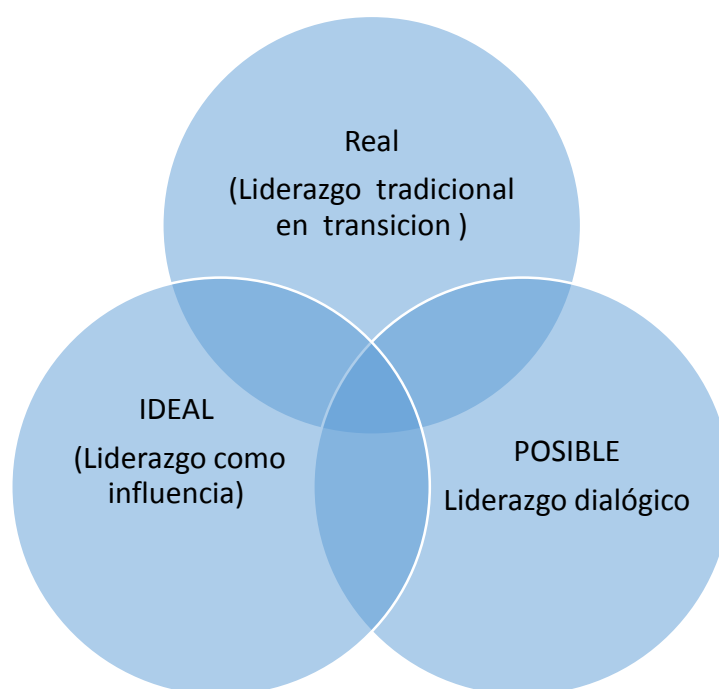
#### **5.4.2. Escenarios de prácticas de liderazgo y gestión educativa en las organizaciones escolares: hacia una prospectiva de liderazgo educativo dialógico**

Como se ha pretendido en esta tesis, se develan las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de las organizaciones escolares y sus transiciones en el liderazgo educativo, en el cual se evidencian características en los rectores, de un liderazgo concebido desde una razón instrumental donde prima la manipulación y subordinación de los miembros de una comunidad educativa, hacia un liderazgo dialógico como síntesis alternativa que emerge del “entendimiento comunicativo (Habermas, 1999: P. 29). Desde luego como una razón comunicativa con un interés teleológico transformacional sustentado en una ética comunicativa para una educación democrática como la conciben también (Freire, 1987; Hoyos, 1995; Santos Guerra, 2012 y Giroux, 1997).

En esta perspectiva de construcción de liderazgo educativo dialógico como una síntesis dialéctica, práxico-emancipadora, se concuerda con la idea de Zubiría (2006) el cual afirma que se tiene que reconocer como escenario posible el liderazgo educativo dialógico cuya “(...) finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo” (P.194).

Pero a su vez se debe reconocer la existencia de un escenario tradicional del liderazgo que prevalece aun en la escuela de hoy, que si bien aporta algunos elementos que se deben conservar en la tradición académica y cultural, esta conduce a concepciones y prácticas instrumentales, rutinarias y mecánicas que reducen el papel activo de los sujetos educandos. Así mismo, esta síntesis dialéctica no puede desconocer los aportes de una escuela de enfoque constructivista que le da un papel más activo al sujeto pero que igualmente subvalora el papel de los sujetos educadores en su relación dialógica con los educandos y en su relación con el conocimiento y el contexto sociocultural y sociopolítico.

En consecuencia, se puede hablar de tres tipos de escenarios de liderazgo educativo: *real*, *ideal*, y *posible*, apoyado en las evidencias de los autores investigadores, incluyendo la del autor de esta tesis, pero lo más importante, los cambios en las perspectivas de los actores sociales que cumplen roles como rectores, directivos y docentes, en una perspectiva reconstructiva de comunidades dialógicas, de aprendizaje y desarrollo para configurar una gestión participativa que transforme la escuela, en una escuela democrática. Con el fin de ilustrar lo anterior es posible visualizarlo en la siguiente gráfica:



**Figura 14.** Escenarios hacia la construcción de un liderazgo educativo dialógico

De esta manera, se entiende como liderazgo real las concepciones y prácticas en transición, evidenciadas en los actores de las organizaciones escolares de Santa Marta. El escenario ideal representado a través de perspectivas teóricas en los avances del liderazgo pedagógico, (Greenfield, 1979) liderazgo transformacional, sostenible y distribuido desde autores como Leithwod (2009); Hargreaves y DeanFink (2008) y Harris (2011) y finalmente, el escenario posible planteado como un proceso relacional de interacciones dialógicas como una síntesis dialéctica, con

fundamentos ontológicos de naturaleza comunicativa y dialógica (Habermas, 1999; Freire, 1997), con un interés teleológico emancipador, humano y social, sustentado en una epistemología crítica, de construcción dialéctica histórico-social, cultural y política, evidenciado en las praxis democráticas de un liderazgo reflexivo, crítico y transformador.

Hechas las consideraciones anteriores, se avanza en la reconstrucción prospectivas de las prácticas de liderazgo educativo en función de la gestión en las organizaciones escolares de Santa Marta, a partir de las voces de los actores sociales, registrada a través de la encuesta virtual aplicada a 15 rectores y entrevista en profundidad a dos rectores denominados en esta tesis como caso 1 y caso 2.

En relación con esto último, se representan los escenarios en tres columnas para mostrar el tránsito de un liderazgo tradicional funcionalista en transición, pasando por otro transformacional y distribuido, para así, plantear la posibilidad y viabilidad de un liderazgo dialógico en el contexto sociocultural y político de Santa Marta, Colombia.

**Cuadro 16**

*Escenarios de transiciones de liderazgo funcionalista hacia un liderazgo transformacional, distribuido y dialógico*

<b>ESCENARIO REAL</b> <b>VISIÓN LIDERAZGO TRADICIONAL FUNCIONALISTA EN TRANSICION</b>	<b>ESCENARIO IDEAL</b> <b>VISIÓN LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL - DISTRIBUIDO</b>	<b>ESCENARIO POSIBLE</b> <b>VISIÓN LIDERAZGO DIALÓGICO</b>
<p>En los actores se observa una transición de un liderazgo tradicional a un liderazgo progresista asumiendo un compromiso con el contexto sociocultural</p> <p>Los rectores en sus discursos desplazan las culpas en las fallas de gestión hacia terceros, sin partir de un autorreflexión de sí mismo y de sus realidades para transformarla. Pero a su vez se encuentran rectores que cuestionan el liderazgo vertical, autoritario y burocrático.</p> <p>Prevalecen en los discursos de los rectores la idea de poder e influencia dándole relevancia al control por encima del interés de empoderamiento de la comunidad educativa, a diferencia de rectores que reflexionan críticamente desde el enfoque de un liderazgo educativo progresista asumiendo un rol político pedagógico con base en lo social y lo humano.</p> <p>En las concepciones y prácticas de liderazgo educativo de los rectores se observa un enfoque reduccionista a la función del cargo, en detrimento de un liderazgo distributivo en las relaciones de empoderamiento de una ética organizacional democrática, dialógica, desde un compromiso con el conocimiento de las realidades internas de la</p>	<p>Prácticas claves para un liderazgo efectivo (CEPPE<sup>47</sup>) apoyados en Leithwood et. al (2006)</p> <p>Establecer direcciones para Construir una visión compartida y unos objetivos de aceptación grupal que generen altas expectativas.</p> <p>Rediseñar la Organización para mejorar las condiciones de trabajo que permitan potenciar expectativas desde una cultura colaborativa, relaciones positivas con las familias, la comunidad educativa y el entorno.</p> <p>Gestión de los procesos curriculares de enseñanza, aprendizaje y evaluación, enfatizando el acompañamiento a los docentes en el aula de clases garantizando la planta de personal adecuada, las disponibilidad y buen uso de los recursos incluyendo los espacios y tiempos escolares.</p> <p>Las anteriores prácticas se pueden visualizar en los actores sociales de la IED. CASO 1, Cuando en la reunión de planeamiento se reconoce que a través del amor y la pasión a la labor educativa se pueden lograr las metas de formación de los estudiantes. Textualmente una maestra del caso 1, manifiesta que ser maestro es “dejar huellas”, lo que demuestra sus altas</p>	<p>A partir del aporte de los actores y autores se genera una síntesis que dan cuenta de una transición hacia unas prácticas claves para un liderazgo educativo dialógico en la gestión educativa de la organización escolar que tiene propósito el desarrollo humano y social (Autor tesis)</p> <p>Esta visión de liderazgo implica un proceso relacional, dialógico y sobre todo ético pedagógico político de compromisos para lograr las transformaciones desde una educación justa y democrática. La cual se concreta a través de las siguientes prácticas.</p> <p>Comunicación: desde la perspectiva de Habermas (1999), la acción comunicativa fundamenta esta práctica, en tanto, a diferencias de acciones instrumentales se refiere a las interacciones de entendimiento entre las personas a través de un proceso colaborativo</p> <p>Dialogicidad: señalada por Freire (2012) como una praxis fundamental, de naturaleza humana y democrática, por una parte, y por otra una exigencia epistemológica. “No existe comunicación, sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital” (p.100) lo que contrasta con una visión mecanicista instrumental de la</p>

<sup>47</sup> CEPPE, significa Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, de Chile, dirigido por José Weinstein (Fundación Chile) y otros miembros en calidad de coordinadores y parte del equipo, con la asesoría para este proyecto de investigación de Stephen Anderson profesor de la Universidad de Toronto Canadá.

<p>institución y el contexto que la rodea.</p>	<p>expectativas, condición de un liderazgo transformacional.</p> <p>La profesora de educación física en el contexto de estas prácticas de liderazgo transformacional y distribuido, plantea partir de los sueños de una institución planificada por todos, de manera continua, donde se implemente la toma de decisiones a través de los cuerpos colegiados.</p> <p>La maestra anterior dice textualmente “no hay que desconocer la existencia del PEI que se ha venido elaborando: primero, se hizo un árbol de problemas, segundo, lo que se requiere es actualizarlo y contextualizarlo con la realidad de los estudiantes.</p> <p>Otra muestra que evidencia las transiciones de un liderazgo transformacional y distribuido la encontramos en la jornada de planeación en octubre 10 de 2016, a cargo de los directivos docentes que planean acertadamente una jornada pedagógica para reflexionar sobre el tiempo escolar y laboral.</p> <p>En líneas generales los maestros y maestras evalúan la jornada como una auténtica actividad formativa del docente que seguramente repercute en bien del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Literalmente un maestro dice, “se observó una planeación previa, se destaca la orientación y ponencia de los directivos docentes en relación con los aportes de los docentes, con unificación de criterios sobre el desempeño pedagógico en las diferentes jornadas de la escuela”</p> <p>Otros enfatizan el trabajo en equipo, la interacción de la que resultan los conocimientos para un trabajo educativo productivo que permite el logro de los</p>	<p>educación que la reduce a una enseñanza bancaria, diferente a una educación liberadora sustentada en el principio del dialogo igualitario.</p> <p>Participación democrática: Desde el enfoque sociocrítico trasfondo de un liderazgo dialógico que aporte a la creación de comunidades dialógicas de aprendizaje y desarrollo. Se convierte en exigencia la participación decisiva y educativa por parte de todos los miembros actores vinculados al quehacer educativo.</p> <p>Unidad en la diversidad: (interculturalidad, inclusión, no desigualdades, no discriminación) que podría enunciarse como principio de alteridad, es decir, como lo señala Freire (2013) “no más discriminación, no más rebelión o adaptación, sino unidad en la diversidad” (pp.36) para Freire las relaciones entre las ideologías de la discriminación , de las diferencias culturales y de clase social, de raza , de género, traen por otro lado, la ideología de las resistencias, lo que implica en las prácticas de liderazgo educativos. ver posibilidades político pedagógicas en el sentido de la transformación o reinención del mundo injusto de opresores y oprimidos.</p> <p>Coherencias entre la teoría y la práctica: lo que equivale a transformar las practicas instrumentales en praxis como acción reflexiva de entendimiento en las relaciones de transformación educativa, de manera que se entienda desde la unidad dialéctica que supera posturas incoherentes entre los que se dice y hace, porque estas generan practicas ideológicas falsas en las actuaciones educativas.</p>
--	---	---

	objetivos. También manifiestan que las jornadas pedagógicas bien planeadas se convierten en espacios de reflexión acción y participación, lo cual mejora el papel de los maestros y maestras en su quehacer diario y en sus relaciones con la comunidad. En fin la señalan como una jornada democrática y reflexiva que valora la capacidad de los directivos cuando asumen funciones de liderazgo.	
--	---	--

Por otro lado, se encuentran las voces de los actores de la organización educativa del caso 1, epicentro de esta investigación y ubicación del rector investigador a través del diálogo reflexivo con los directivos y docentes, la observación participante, la revisión del documento PEI (Proyecto Educativo Institucional). Como así aparecen en el siguiente cuadro:

### **Cuadro 17**

#### *Escenarios de transición del liderazgo en la organización educativa caso 1*

<b>ESCENARIO REAL</b>	<b>ESCENARIO IDEAL</b>	<b>ESCENARIO POSIBLE</b>
<b>Visión liderazgo tradicional funcionalista en transición</b>	<b>Visión liderazgo transformacional -distribuido</b>	<b>Visión liderazgo dialógico</b>
Observación y diálogos reflexivos (Espacios de planeación y desarrollo institucional): Los directivos docentes caso No concuerdan plenamente en su visión institucional. Prevalece una cultura individualista, poco colaborativa, lo que incide en las expectativas de los docentes y comunidad educativa y en una gestión educativa participativa para configurar una escuela democrática. Al respecto los docentes de preescolar, área de religión, manifiestan que existe poco apoyo por parte de las	Practicas claves para un liderazgo efectivo (CEPPE <sup>48</sup> ) apoyados en Leithwood et. al (2006) Establecer direcciones para Construir una visión compartida y unos objetivos de aceptación grupal que generen altas expectativas. Rediseñar la Organización para mejorar las condiciones de trabajo que permitan potenciar expectativas desde una cultura colaborativa, relaciones positivas con las familias, la comunidad educativa y el entorno. Gestión de los procesos curriculares de enseñanza,	Practicas claves para un liderazgo dialógico en la gestión educativa de la organización escolar (Autor) Esta visión de liderazgo implica un proceso relacional, dialógico y sobre todo ético pedagógico político de compromisos sociales para lograr las transformaciones desde una educación justa y democrática. La cual se concreta a través de las siguientes prácticas. Comunicación: desde la perspectiva de Habermas (1999), la acción comunicativa fundamenta esta práctica, en tanto, a diferencias de acciones

<sup>48</sup> CEPPE, significa Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, de Chile, dirigido por José Weinstein (Fundación Chile) y otros miembros en calidad de coordinadores y parte del equipo, con la asesoría para este proyecto de investigación de Stephen Anderson profesor de la Universidad de Toronto Canadá.

<p>instituciones y sus directivos. Los profesores del área Ciencias naturales afirman que falta unidad de criterios en los directivos de la institución así, como falta de planeación y comunicación en los procesos de gestión educativa. También se observan diferencias en el compromiso docente en la ejecución de los planes de área y los procesos de evaluación de los aprendizajes de estudiantes, caso por ejemplo en matemáticas, sociales. Confirmado en las distintas voces de los directivos docentes quienes promueven un evento para sensibilizar el cumplimiento cabal de las funciones de los docentes. Se observan en las prácticas de liderazgo en la Institución educativa inconsistencias en el trabajo colegiado, el consejo directivo, el comité de convivencia son operantes , pero el consejo académico y los demás consejos de acuerdo al gobierno escolar trabajan irregularmente como así lo manifiestan los docentes cuando diagnostican las debilidades institucionales , el profesor (Caso 1) en reunión 10-01-2017, expresa tácitamente que el consejo académico se reúne poco y que las decisiones que le corresponden en lo académico se realizan verticalmente o de manera improvisada.</p> <p>En la toma de decisiones algunos docentes caso 1, reclaman tenerlos en cuenta, en tanto el modelo pedagógico es dialogante y se plantea el aporte docente desde el dialogo de saberes.</p> <p>En el liderazgo directivo se presentan prácticas burocráticas cuando se hace tediosa la atención a los padres de familia, especialmente en los procesos de matrícula como así lo manifiestan</p>	<p>aprendizaje y evaluación, enfatizando el acompañamiento a los docentes en el aula de clases garantizando la planta de personal adecuada, las disponibilidad y buen uso de los recursos incluyendo los espacios y tiempos escolares.</p> <p>Las anteriores prácticas se pueden visualizar en los actores sociales de la IED. CASO 1, Cuando en la reunión de planeamiento se reconoce que a través del amor y la pasión a la labor educativa se pueden lograr las metas de formación de los estudiantes. Textualmente una maestra del caso 1, manifiesta que ser maestro es “dejar huellas”, lo que demuestra sus altas expectativas, condición de un liderazgo transformacional.</p> <p>La profesora de educación física en el contexto de estas prácticas de liderazgo transformacional y distribuido, plantea partir de los sueños de una institución planificada por todos, de manera continua, donde se implemente la toma de decisiones a través de los cuerpos colegiados.</p> <p>La maestra anterior dice textualmente “no hay que desconocer la existencia del PEI que se ha venido elaborando: primero, se hizo un árbol de problemas, segundo, lo que se requiere es actualizarlo y contextualizarlo con la realidad de los estudiantes.</p> <p>Otra muestra que evidencia las transiciones de un liderazgo transformacional y distribuido la encontramos en la jornada de planeación en octubre 10 de 2016, a cargo de los directivos docentes que planean acertadamente una jornada pedagógica para reflexionar sobre el tiempo escolar y laboral.</p>	<p>instrumentales se refiere a las interacciones de entendimiento entre las personas a través de un proceso cooperativo.</p> <p>Dialogicidad: señalada por Freire (2012) como una praxis fundamental, de naturaleza humana y democrática, por una parte, y por otra una exigencia epistemológica. “No existe comunicación, sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital” (pp.100) lo que contrasta con una visión mecanicista instrumental de la educación que la reduce a una enseñanza bancaria diferente a una educación liberadora sustentada en el principio del dialogo igualitario.</p> <p>Participación democrática: Desde el enfoque sociocrítico trasfondo de un liderazgo dialógico que aporte a la creación de comunidades dialógicas de aprendizaje y desarrollo se convierte en exigencia la participación decisiva y educativa por parte de todos los miembros actores vinculados al quehacer educativo.</p> <p>Unidad en la diversidad: (interculturalidad, inclusión, no desigualdades, no discriminación) que podría enunciarse como principio de alteridad, es decir, como lo señala Freire (2013) “no más discriminación, no más rebelión o adaptación, sino unidad en la diversidad” (pp.36) para Freire la las relaciones entre las ideologías de la discriminación , de las diferencias culturales y de clase social, de raza , de género, traen por otro lado la ideología de las resistencias, lo que implica en las prácticas de liderazgo educativos ver posibilidades político pedagógicas en el sentido de la transformación o reinención</p>
--	---	---



<p>los maestros quienes invitan a una mayor consideración de estos por que merecen respeto.</p> <p>Algunas manifestaciones de los docentes señalan deficiencias en el trabajo en equipo, sin desconocer que algunos eventos si se corresponden con esta práctica.</p> <p>En cuanto a la implementación de la misión institucional y visión contemplada en el PEI se manifiesta algunas construcciones colectivas, pero requiere una revisión, actualización e implementación en la práctica, porque se presentan incoherencias.</p> <p>En el análisis del manual de convivencia señalan los maestros que lo más delicado es que muchas veces no se siguen los debidos procesos, generalmente se concentran mucho las funciones en cabeza del coordinador.</p> <p>Al interior de la escuela se presentan diferencias en la gestión académica y curricular, no se tiene claro el perfil educativo, algunos plantean tecnología y comunicaciones, otros el emprendimiento, lo que indica un currículo poco integrado y contextualizado, prevalecen las discusiones acerca de la asignación académica de acuerdo a intereses muchas veces personales, más que profesionales.</p>	<p>En líneas generales los maestros y maestras evalúan la jornada como una autentica actividad formativa del docente que seguramente repercute en bien del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Literalmente un maestro dice, "se observó una planeación previa, se destaca la orientación y ponencia de los directivos docentes en relación con los aportes de los docentes, con unificación de criterios sobre el desempeño pedagógico en las diferentes jornadas de la escuela"</p> <p>Otros enfatizan el trabajo en equipo, la interacción de la que resultan los conocimientos para un trabajo educativo productivo que permite el logro de los objetivos. También manifiestan que las jornadas pedagógicas bien planeadas se convierten en espacios de reflexión acción y participación, lo cual mejora el papel de los maestros y maestras en su quehacer diario y en sus relaciones con la comunidad. En fin la señalan como una jornada democrática y reflexiva que valora la capacidad de los directivos cuando asumen funciones de liderazgo.</p>	<p>del mundo injusto de opresores y oprimidos.</p> <p>Coherencias entre la teoría y la practica: lo que equivale a transformar las practicas instrumentales en praxis como acción reflexiva de entendimiento en las relaciones de transformación educativa, de manera que se entienda desde la unidad dialéctica que supera posturas incoherentes entre los que se dice y hace, porque estas generan practicas ideológicas falsas en las actuaciones educativas.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

### **5.5. Una visión crítica dialógica de la formación de los rectores en la construcción de comunidades de aprendizaje y desarrollo**

*(...) el ser humano Jamás deja de educarse.*

(Freire, 2013)

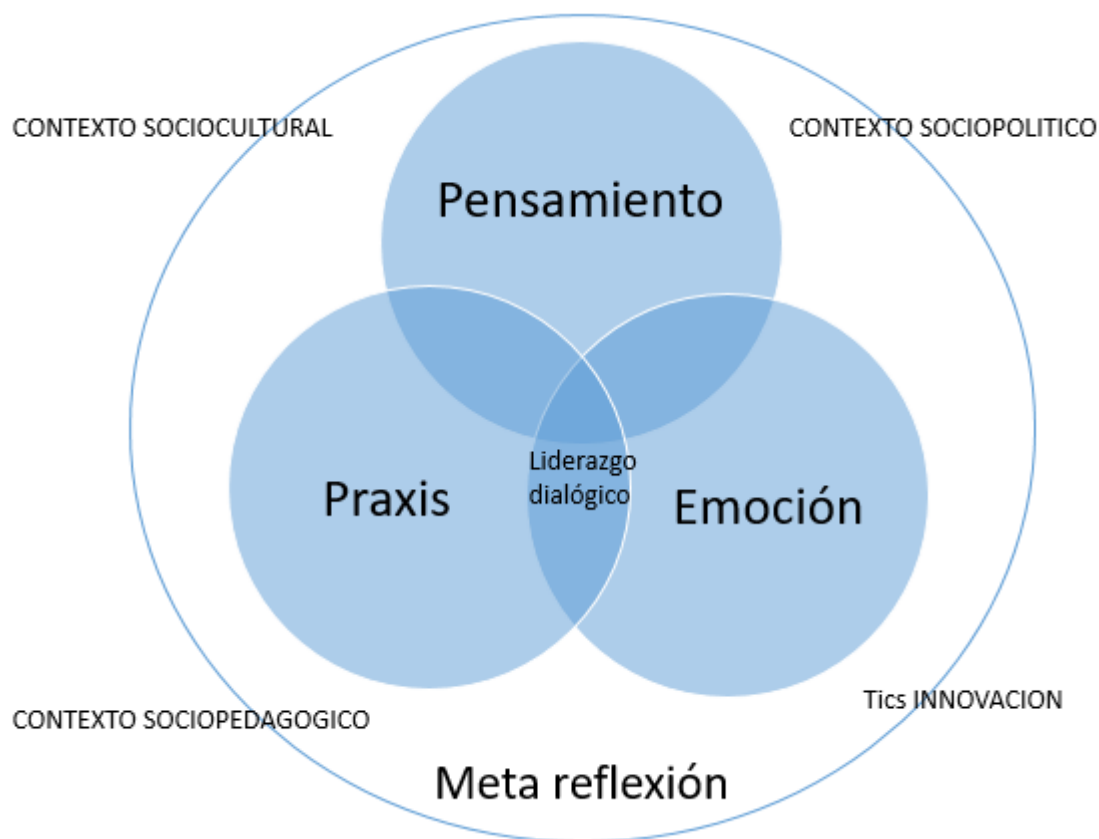
Lo que quiere significar Freire con la expresión anterior, refiriéndose a la educación permanente, es el reconocimiento de la finitud del ser humano, por un lado, y por el otro, la conciencia que este tiene de su propia finitud, lo que lo hace educable, lo que aplica en la necesidad de formación continua de los rectores, cuando estos además de su propio desarrollo, asumen también el compromiso reflexivo de liderar procesos de mejoramiento de la calidad de la educación en todas las dimensiones humanas y sociales.

Al respecto de lo anterior Vasco, (2010)<sup>49</sup> refiriéndose a la educación y formación de los educadores y rectores como auténticos intelectuales no se pueden ubicar como simples ejecutores y prácticas diseñadas por otros, deben ser capaces de reflexionar por sí mismos y en colectivos sobre las prácticas de formación y educación e invita a su vez a ampliar la mirada de estos procesos de formación y educación, haciéndolo desde la reflexión pedagógica y política, elevando la práctica a la categoría de praxis como una práctica reflexiva, reflexionada, auto guiada y consiente, una práctica con meta práctica (autorreflexión) que para el caso el rector con la capacidad de liderazgo dialógico reflexivo se forma, se educa, aprende, enseña como un practicante reflexivo y no como un tecnócrata o practicante rutinario.

Sobre la base de las consideraciones anteriores y apoyadas en los aportes del modelo de formación de Vasco (2010), Fadel, Bialik y Trillingg, (2016); Mintzberg (2005; 2017) se adapta y se presenta en la siguiente grafica como elemento de una visión reflexiva de la formación:

---

<sup>49</sup> Conferencia de Vasco con motivo del Simposio Experiencias pedagógicas y curriculares, Bogotá 17 de septiembre de 2010 [www.redcolombianadepedagogia.com](http://www.redcolombianadepedagogia.com)



**Figura 15.** La formación del rector en liderazgo educativo dialógico en contexto y en cuatro dimensiones

**Fuente:** Elaboración propia

Es evidente, que la formación en liderazgo educativo dialógico exige visionarla críticamente en cuatro dimensiones humanas: emoción, pensamiento, praxis y meta reflexión, articuladas en un proceso permanente que transforma las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en el contexto sociocultural, sociopolítico, socio pedagógico y tecnológico de innovación e inclusión social que compromete la gestión educativa en la perspectiva de democratización y humanización de las prácticas de liderazgo educativo desde una ética de la comunicación y el dialogo fluido que genera ambientes de desarrollo integral en los actores educativos.

En ese mismo sentido Cajiao (2016)<sup>50</sup> sostiene que un buen liderazgo pedagógico hace que los buenos resultados sean una consecuencia natural de los procesos y no los objetivos de los mismos, cuando se habla de liderazgo afirma que más que referirse a los sistemas de dirección verticales se enfoca en la construcción de comunidades educativas que logran compartir sueños de un futuro mejor para los niños, jóvenes, adultos, y en general para responder a las expectativas y necesidades del contexto socio cultural que requiere de profundas transformaciones para aportar a la construcción de una sociedad justa y democrática.

En este mismo sentido, Mintzberg (2005) plantea que no se debe ver desarticulado dirección y liderazgo, que un directivo puede serlo sin ser líder, o puede ser líder sin ser directivo, en consecuencia, representa una dirección equilibrada en tres dimensiones: arte (visión), obra (experiencia) y ciencia (análisis), afirmando que: “no es necesario que haya un equilibrio perfecto, pero tiene que reforzarse mutuamente...” (P.111). Cuando estas dimensiones se desarticulan aparecen estilos de liderazgo directivo-negativos: narcisista cuando se reducen al arte por el arte; calculador cuando se reduce a ciencia analítica que puede convertir su práctica directiva en una práctica deshumanizante, arrogante, y el directivo de estilo tedioso que viene de una práctica empirista que nunca se aventura más allá de su experiencia.

Para potenciar la formación en liderazgo educativo dialógico y la creación de comunidades de aprendizaje y desarrollo, se reconoce al rector como un ser con capacidad de formar y formarse, lo que requiere cada día más, programarse para aprender y educarse para ser más persona antes que el portador de un cargo burocrático.

Freire (2013) afirma que estas tendencias burocráticas deshumanizan el acto educativo y distorsionan la verdadera vocación humana, lo que se convierte en un desafío de un liderazgo

---

<sup>50</sup> La referencia de Francisco Cajiao se encuentra en la Revista Internacional Magisterio No. 79 en entrevista titulada “de las discretas adversidades y vericuetos de liderazgo educativo en Colombia”.

educativo para transformar las prácticas educativas en praxis dialógica y pedagógico-política que lucha por los sueños posibles de una educación democrática y de justicia social, sin las cuales la no realización de los mismos se convierten en una incoherencia o falsedad ideológica que niega el propósito de formación para el desarrollo pleno del ser humano.

Respecto a la formación en liderazgo de los rectores (UNESCO, 2014) se ocupa de una investigación que titula, *Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares*, entre estos se encuentra el sistema colombiano y se muestra una excelente experiencia de formación en un programa denominado *Rectores Líderes Transformadores (RLT)*.

Además, citando a Pont (2009) afirman que los sistemas educativos que obtienen buenos resultados han adoptado estrategias de formación en liderazgo educativo, y que esta formación mejora la coherencia de los directivos con los logros de las metas educativas, como así lo corroboran citados por UNESCO, Darling Hammond (2012) y Huber (2008-2013), que identifican además la tendencia a incorporar estrategias metodológicas innovadoras y formación práctica in situ de los directivos.

Desde esta investigación de la UNESCO, se problematiza la inexistencia de políticas sostenibles de formación del liderazgo educativo en los sistemas educativos latinoamericanos y del caribe, que en realidad consideren las diferentes etapas de la carrera directiva, -Pre-servicio, inducción y en servicio- que les permita a los directivos orientarse en el marco contextual, normativo y de actuación en estos sistemas.

De esta manera, se considera en esta tesis que, en el marco de esas tendencias mundiales, nacionales y locales, de incertidumbres, de mayor complejidad de la gestión educativa de las organizaciones escolares, de avances y retrocesos en los procesos de reformas educativas, en el

marco de las acciones estratégicas, normativas, se requiere formar en liderazgo dialógico en la dirección educativa de las escuelas.

Tal como se ha visto, se requiere de nuevas concepciones y prácticas de liderazgo orientadas desde nuevos paradigmas y enfoques sociocríticos en la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1999) y la pedagogía de la liberación (Freire, 1987; 2012; 2013) que hagan posible la unidad en la diversidad, la utopía de una educación emancipadora, de un compromiso pedagógico-político con la inclusión social y la lucha contra toda clase discriminación. A partir de la investigación y, sustentado en las voces de los actores rectores, autores teóricos e investigador, se sistematiza la información a través del análisis cualitativo que devela las concepciones y prácticas de liderazgo educativo y cómo estas, puede ser educables a través de procesos de formación no convencionales.

En este sentido, Gairín (2011) señala que los modelos de formación en liderazgo directivo tradicionales y lineales han quedado obsoletos y plantea que se requieren nuevas estrategias de formación basadas en competencias y en la “gestión acción” combinando aspectos técnicos, humanos y profesionales que le permite al rector fortalecer sus funciones de representación institucional a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de dirección y liderazgo pedagógico, de construcción de relaciones con la comunidad educativa y otras que tienen que ver con la organización administrativa de la escuela.

Tomando como referencias los aportes anteriores y sobre la base de los que opinan los rectores entrevistados (15) de la ciudad de Santa Marta, y a partir de su comprensión, se infiere la posibilidad de construir nuevas formas de aprender liderazgo educativo en el contexto de la reflexión-acción-transformación del sí mismo de los actores sociales en relaciones de un dialogo igualitario, de respeto a la diferencia y coherencia en teoría practica político pedagógica, lo que se

sintetizan a continuación como una categorización que permite ampliar la mirada en los procesos mismos de gestión educativa en la organización escolar orientados a través del proyecto educativo institucional (PEI) como una construcción dialógica, dinámica y vivencial (Rodríguez y Mármol, 2008). Para los fines de nuestros argumentos, veamos pues, algunas posibilidades y potencialidades en la construcción de un liderazgo educativo dialógico:

1. Entender la importancia de los rectores como actores de un liderazgo educativo que se forma desde una ética comunicativa y dialógica, que hace posible los fines de la educación a través de la implementación práctica y reflexiva de un proyecto educativo institucional pertinente en la perspectiva de alcanzar el propósito de desarrollo humano a través de una educación como práctica de la libertad y la autonomía.
2. Entender que es posible la Transformación de concepciones y prácticas de liderazgo autocrático de los rectores en la perspectiva de transición hacia un liderazgo educativo dialógico para una gestión democrática y participativa en la organización escolar.
3. Propiciar en los Rectores el compromiso con la creación y consolidación de ambientes para la formación y transformación de las comunidades educativas de aprendizaje y desarrollo.
4. Adoptar el liderazgo sostenible y sus principios (Hargreaves y Dean Fink, 2008) para construir una gestión de bases morales que tienda a construir ahora las posibilidades de una nueva organización educativa.
5. Reconocer que una nueva visión de liderazgo educativo en contextos de postmodernidad progresista debe incorporar las Tecnologías e innovación aplicadas adecuadamente a los procesos de gestión educativa para el desarrollo integral de las personas que conviven en las organizaciones escolares y con su entorno social.

## 5.6. Análisis de expectativas de formación en liderazgo educativo desde las voces de los rectores

En el marco de las de las entrevistas a los 15 rectores de Santa Marta se realiza una matriz de análisis para develar sus convergencias, divergencias y propuestas de mejoramiento de los procesos de formación de rectores y directivos docentes que lideran la gestión educativa en las organizaciones escolares (Ver anexo).

### Cuadro 18

*Matriz de expectativas y necesidades de formación de los rectores de Santa Marta*

Convergencias	Divergencias	Propuesta de mejoramiento
<p>Las entrevistas 2, 3,4,6 coinciden en la necesidad formar y formarse en aspectos atinentes a las normas y asuntos tecno-administrativos:</p> <p>Los rectores y coordinadores deben formarse en gestión educativa, desarrollo institucional, administración y legislación. Los docentes en técnicas de docencia y manejo de grupo (caso3)</p> <p>La formación debe ir orientada de acuerdo a la actualización de la norma para cumplimiento adecuado de la función de cada actor (Caso 4).</p> <p>Formación en aspectos normativos y administrativos específicos del sector educativo (Caso 6)</p> <p>La formación debe ir encaminada al conocimiento de los tipos de liderazgo y organización escolar que permita mejorar la toma de decisiones (Caso 2).</p> <p>Por otro coinciden desde un discurso de articulación de lo administrativo, lo pedagógico y lo social los entrevistados casos 1, 7, 11,12, 13, 15,</p> <p>Formación de competencias humanas en el ámbito de las</p>	<p>Mientras que algunos rectores piensan en la formación como construcción de comunidad educativa, trabajo por procesos, planeación en los tres niveles: macro, meso y micro, implementación del círculo de la calidad PHVA, (Caso 13) y facilitar todas las iniciativas tendientes a fortalecer el liderazgo, empoderamiento, trabajo en equipo y pensamiento crítico. (caso15)</p> <p>Otros con una concepción de liderazgo más convencional piensan que la formación debe ir orientado de acuerdo a la actualización normativa, administrativa (caso 3, 4, 6)</p>	<p>Esperaría un énfasis en desarrollo humano, planeación participativa en y desde una perspectiva crítico social comunicativa articulada con una planeación apoyado en las herramientas de la prospectiva crítica estratégica (caso 1)</p> <p>Esperaría recibir herramientas que permitan desarrollar mi rol de una mejor manera. Herramientas que conlleven estrategias para optimizar las capacidades de nuestros equipos de trabajo y planificar las actividades de tal forma que se evidencie mejora continua en el funcionamiento institucional. (caso 3)</p> <p>Realizar una reingeniería profunda que implique un marco axiológico sano, orientado a favorecer el "aprender a ser" y a "ser con los demás", sobre todo en lo pertinente a la pedagogía del post conflicto; un marco cognoscitivo que posibilite el acceso a las claves para "aprender a conocer" privilegiando el contexto propio; un marco productivo que consulte las competencias puntuales para "aprender a hacer" consultando y satisfaciendo las necesidades</p>



<p>nuevas formas de planeación de las organizaciones educativas como acoplamiento entre lo técnico, lo humano, lo pedagógico y político (caso 6)</p> <p>Formación en pedagogía y sus nuevas concepciones y estrategias</p> <p>Formación coherente y contextualizada de acuerdo a modelos y enfoques pedagógicos. ...redefinir y equilibrar las funciones de los actores (Delegación efectiva)</p> <p>...resignificar los procesos de formación encaminado fortalecer la ampliación de cobertura y calidad partiendo de la realidad de cada institución (Caso 7).</p> <p>Formación pedagógica en el aprendizaje de los estudiantes focalizado en metas y expectativas. Aprendiendo a crear comunidades de aprendizaje. Formación en planeación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo (Caso 11).</p> <p>Formación en los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo las necesidades regionales (Caso 12).</p> <p>Formación construcción de comunidad educativa, trabajo por procesos, planeación en los tres niveles: macro, meso y micro, implementación del círculo de la calidad PHVA, (Caso 13).</p> <p>Todas las iniciativas tendientes a fortalecer el liderazgo, empoderamiento, trabajo en equipo y pensamiento crítico. Del mismo modo me parece pertinente la formación en relación a legislaciones educativa recientes (Caso 15).</p>		<p>biopsicosociales de los protagonistas de los procesos de información y formación.( caso 6)</p> <p>Mejoramiento del proceso de comunicación y la participación en la comunidad educativa (caso, 7)</p> <p>Organizar espacios para compartir experiencias de otros entes, socialización con los mismos compañeros sobre las vivencias de nuestro que hacer en la región y contexto donde nos desempeñamos (caso 8).</p> <p>De un programa de formación avanzada me gustaría aprender a afrontar las dinámicas e incertidumbres del proceso educativo desde la mirada del pensamiento complejo como una oportunidad de involucrar lo inter y transdisciplinario en el quehacer educativo. (caso 9)</p> <p>Me gusta la propuesta de Rectores Líderes Trabajadores que además de las 4 gestiones enfatiza en el fortalecimiento del ser y potencia los talentos de los miembros de la Comunidad Educativa. (caso 13)</p> <p>(...) considero fundamental fortalecer el componente de apoyo in situ al desarrollo de las propuestas de investigación y formulación y ejecución de Proyectos (caso 15)</p>
--	--	---

**Fuente:** Elaboración propia

Tal como se ha visto en la matriz de análisis anterior, los actores sociales rectores en ejercicio de su desempeño de directivo y liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares dejan explícito sus expectativas y necesidades de formación, sin obviar con esto, sus tensiones y transiciones de acuerdo con las opiniones que manifestaron a través de las entrevistas.

En efecto, como afirma Mintzberg (2005) hablando de la formación directiva y liderazgo: “la dirección es una práctica que mezcla una buena cantidad de obra (experiencia) con una determinada cantidad de arte (perspectiva) y algo de ciencia (análisis)”; en pocas palabras, se requiere la formación de los rectores, directivos y docentes, para fortalecer sus concepciones y prácticas de liderazgo articuladas a la capacidad de dirección en la búsqueda de su desarrollo, no la simple formación para la manipulación instrumental de los actores educativos desde una práctica individualista, heroísta y narcisista.

Después de lo anteriormente expuesto, a continuación se aborda el siguiente ítem para visualizar, sin ánimo de prescripciones acabadas o formulaciones de futuros inexorables, las posibilidades estratégicas de un liderazgo educativo dialógico para el desarrollo sustentable de gestión y consolidación de comunidades educativas de diálogo y aprendizaje para la transformación de la organización escolar como una comunidad de relaciones e interacciones orientadas al aprendizaje y desarrollo del ser humano, en este sentido, la formación del rector con capacidades de liderazgo es clave para promover una escuela en, desde y para la justicia social y la democratización en el mundo de la vida escolar y social.

### **5.7. Estrategias para construir liderazgo dialógico en la gestión educativa de las organizaciones escolares**

Dadas las condiciones que anteceden a este punto, basados en las investigaciones de campo, apoyados en las reflexiones a partir de las manifestaciones de los actores sociales en los diferentes eventos de observación, grupos de comunicación y diálogo, análisis de documentos, entrevistas y, las experiencia aprendidas por el autor de esta tesis, en particular, en experiencias de dirección y liderazgo en calidad de profesor, directivo docente y rector por 40 años, se coincide que para construir estrategias de liderazgo educativo, estas emergen de la vivencias y participación activa en la praxis educativa.

Es evidente, entonces, que no se necesitan héroes ni tecnócratas en los puestos de influencia, se necesitan personas equilibradas y entregadas que practiquen un estilo de liderazgo y directivo, que Mintzberg (2005) denomina alentador y en esta propuesta se denomina liderazgo educativo dialógico, en la cual no se hace gala de un orgullo por encima de la comunidad educativa, al contrario se reconoce la necesidad de gestionar estrategias de gestión y cambio, teniendo en cuenta la participación real y democrática en la toma de decisiones y no solo a través de una participación consultiva o formal.

En consecuencia, a partir de una reflexión prospectiva estratégica en el seno mismo de la institución educativa referenciada como caso 1, y la institución de referencia comparativa, identificada como caso 2, y considerando las reflexiones de los 15 rectores y autores investigadores de liderazgo educativo, se plantea un escenario posible para construir un liderazgo educativo dialógico que, potencie la creación y consolidación de comunidades educativas de aprendizaje y desarrollo que posibilite otras formas de gestión en el territorio escolar, como lo señala Gabiña (1999); Freire (2012; 2013); Habermas (1999) y Mintzberg (2005) de diferentes maneras; unos y

otros invitan a considerar el futuro como algo que se construye ahora, que es el producto del esfuerzo y del sacrificio individual y colectivo en contexto de participación, diálogo y comunicación efectiva para la toma de decisiones educativas que conduzcan a la emancipación humana y social.

Después de las consideraciones anteriores se proponen las siguientes estrategias, entendidas estas, como un proceso interactivo (Mintzberg, 2005) no como una secuencia de pasos, lo que exige acción comunicativa para el entendimiento a través de los actos del lenguaje (Habermas, 1999) y una ética dialógica (Freire, 2012) para construir una praxis de liderazgo educativo dialógico de carácter formativo, transformacional, distributivo, argumentativo, a diferencia de un liderazgo heroico, autoritario que impone prácticas educativas que reproducen un sistema escolar desigual y excluyente.

Como primera estrategia en el contexto de las comunidades educativas se alienta la **construcción de un liderazgo estratégico formativo de naturaleza dialógica** que promueva la creación de comunidades de aprendizaje y desarrollo. Desde este propósito pedagógico-político de formación de rectores, directivos y docentes se asume una perspectiva reflexiva crítico social de interés emancipador que, contrasta con una perspectiva patriarcal, tradicionalista, funcionalista que reduce los espacios democráticos de participación de la comunidad educativa.

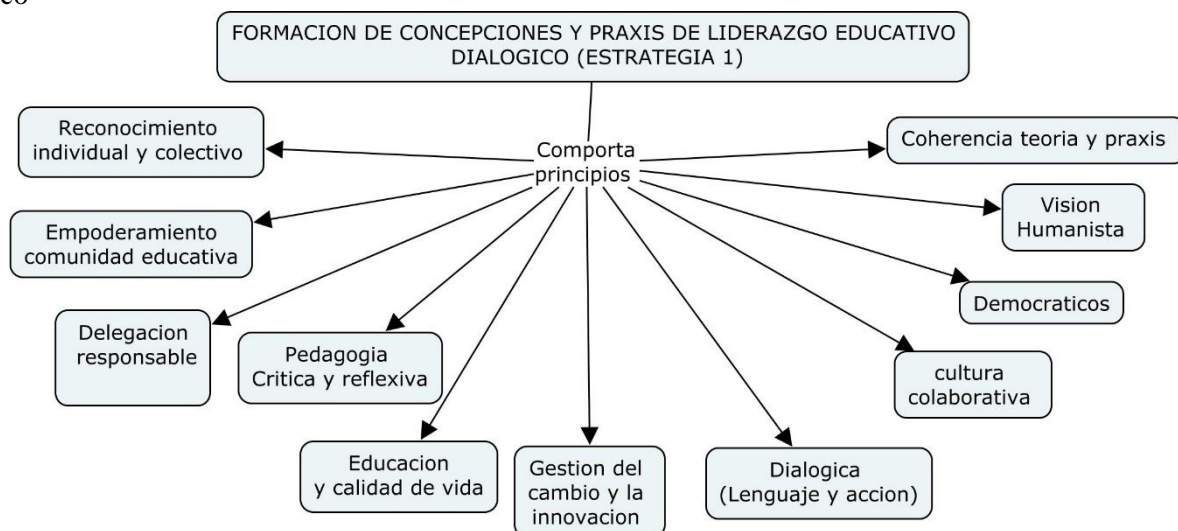
Cabe anotar que para mejorar el liderazgo escolar, la OCDE (2009) propone cuatro estrategias que redefinen las responsabilidades del liderazgo escolar, le dan un carácter más distribuido, fomenta el desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz y sugiere hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, en esta perspectiva configura unos contenidos de formación buscando que el liderazgo escolar se convierta en una prioridad en los programas y políticas educativa a nivel internacional.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando en esta tesis y con el apoyo de los autores, experiencias investigativas y de diálogos con los actores sociales, el liderazgo educativo dialógico cobra importancia, en tanto se conecta con la gestión educativa participativa para la construcción de una escuela democrática o dialogante teniendo como propósito el desarrollo como así lo concibe Zubiría (2006); Santos Guerra (2012) y el Programa RLT (2010-2017) cuando ponen en primer lugar la formación del ser rector y otros directivos en relación con los demás.

En consecuencia, la formación de liderazgo en los rectores como estrategia hacia el desarrollo del sí mismo en las relaciones de colaboración con los otros, se asume desde un enfoque pedagógico sociocrítico que reconoce la naturaleza diversa de la dimensión humana (Wallon, 1987; citado por Zubiría, 2006) como son la dimensión cognitiva, afectiva y práctica a la que se le agrega una cuarta dimensión como meta aprendizaje (Fadel, Ch, Maya, B. y Trilling, 2016) demarcada por los contextos socioculturales y sociopolíticos en los que viven los sujetos en sus prácticas directivas escolares.

En este mismo orden y dirección, se presenta un mapa conceptual que ilustra lo anterior a manera de representación prospectiva del proceso formativo que surge de la indagación e interacciones con los actores rectores, coordinadores y docentes de las escuelas (caso 1 y 2, entrevistas del caso 1 al 15 contexto de esta investigación).

**Mapa conceptual 2.** Estrategia: formación de concepciones y praxis de liderazgo educativo dialógico



**Fuente:** Elaboración propia

Es evidente, entonces, la necesidad histórica social reconstructiva de una nueva visión crítica de la formación en liderazgo educativo dialógico que trascienda el modelo academicista o abstracto de enseñanza tradicional administrativa y, por el contrario, esta se convierte en un proceso de práctica permanente reflexiva del quehacer educativo que hilvane los principios de igualdad en la diferencia, el empoderamiento de la comunidad educativa, la distribución del liderazgo de manera coordinada y responsable, la democratización de la escuela mediante el diálogo, la coherencia teórico-práctica desde una visión humanista, crítica y reflexiva para una educación como factor de mejoramiento de la calidad de vida de todos y todas: niños, jóvenes y adultos, sin discriminaciones y exclusiones por razones de raza, credo, cultura, posición social y económica.

En relación con esto último y para pasar a la siguiente estrategia, Santos Guerra (2012) señala que todos los miembros de la comunidad deben tomar parte del diálogo, no como una concesión generosa de la autoridad, sino por el pleno derecho que les asiste y, para que el diálogo sea una praxis se requieren rediseños de las estructuras organizativas que lo hagan posible, lo que

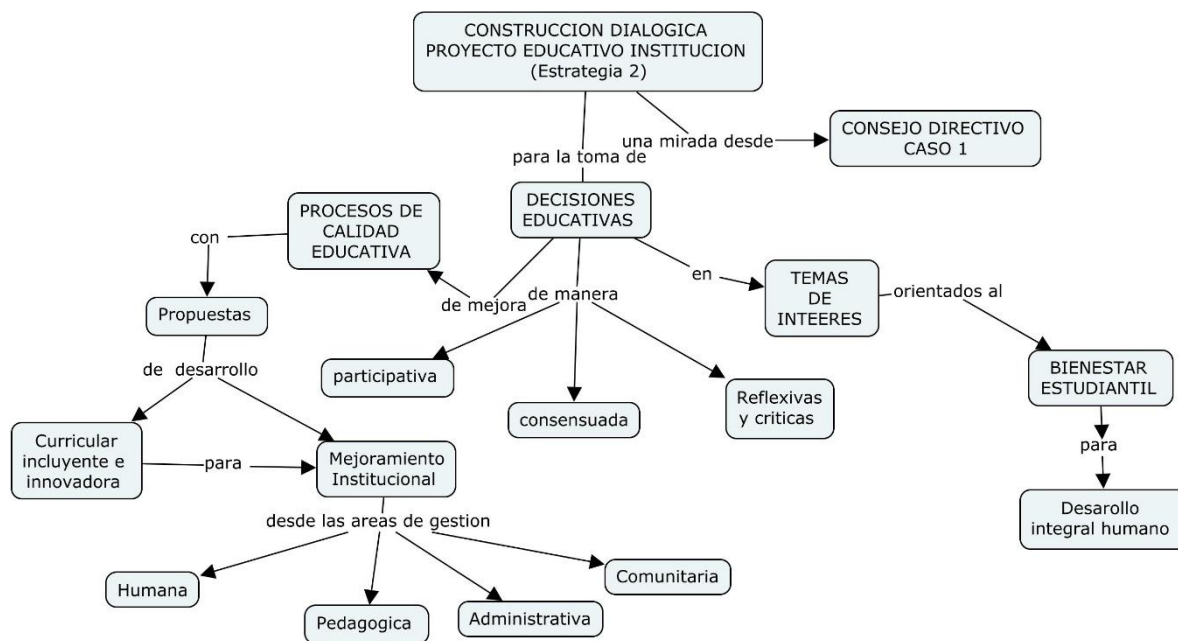
implica una construcción social del proyecto educativo escolar y no solo la labor de unos expertos aislados de la realidad o el mundo de la vida escolar, en la cual se tejen unos significados que le dan sentido a sus sueños y acciones de mejoramiento.

Por las consideraciones anteriores, emerge la segunda estrategia como iniciativa que promueva el conocimiento, la apropiación y **construcción dialógica del Proyecto Educativo Institucional** que incluye su operacionalización en la práctica social curricular dialogante, la convivencia democrática y un sistema de evaluación integral que valore los procesos institucionales y de enseñanza aprendizaje para mejorar de manera sostenible la calidad de la educación.

Significa, entonces, que la construcción dialógica del PEI, compromete la capacidad de los rectores y demás actores sociales a compartir un enfoque democrático, que respeta y estimula la participación de la comunidad educativa en todos los órganos de poder de la escuela y propende por la construcción de ambientes de felicidad y calidad de vida como una opción político-pedagógica en la prospectiva de una sociedad en, desde y para la paz con justicia social.

En relación con esto último, se presenta un mapa conceptual elaborado a partir del diálogo con el consejo directivo, caso 1, que de alguna manera muestra la transición hacia un liderazgo educativo dialógico in constructo, como evidencia investigativa a partir de unos registros de observación participante.

**Mapa conceptual 3.** Estrategia: formación de concepciones y praxis de liderazgo educativo dialógico



**Fuente:** Elaboración propia

### **Estrategia para la construcción dialógica del PEI.**

Después de lo expuesto, en la perspectiva de construcción del PEI, a través de un liderazgo educativo dialógico, se considera en esta tesis plantear una resignificación del mismo a partir de una nueva visión de la comunidad educativa como base del proyecto pedagógico político de una escuela democrática y solidaria, que renueve además, la idea planteada en la Ley General de la Educación, en su Art. 6, en el marco del Art. 68 de la Constitución Política Nacional, que configura la participación de la comunidad educativa en las instancias de gobierno y toma de decisiones en el diseño, ejecución y evaluación del PEI, para el mejoramiento del establecimiento educativo.

En ese mismo sentido se proyecta la siguiente estrategia de reconstrucción de la comunidad educativa como comunidades de aprendizaje y desarrollo que hagan posible el sueño de Freire de una implementación de la pedagogía crítica centrada en el diálogo de saberes opuesta a una



educación bancaria de naturaleza autoritaria orientada a depositar conocimientos enlatados a los estudiantes reproductora de una sociedad inequitativa e injusta.

Ante la situación planteada, de crisis de un sistema educativo y escolar, con prevalencia de posturas convencionales dominante de carácter autoritario, burocrático, se propone como estrategia alternativa la **reconstrucción de las organizaciones escolares como comunidades de aprendizaje y desarrollo educativo.**

Para efectos de lo anterior, se fundamenta esta estrategia con los aportes experienciales de Rectores Líderes Transformadores (RLT), la experiencia propia en la construcción de liderazgo desde un enfoque crítico social en comunidades educativas de la Región Caribe colombiana, en particular en las poblaciones de Plato, Ciénaga y Santa Marta, en el departamento del Magdalena, en las cuales se han alcanzado logros en los ambientes escolares y desempeños de los docentes y estudiantes, producto de la apropiación de una concepción y práctica de un liderazgo educativo dialógico y una gestión educativa participativa que coadyuva a la construcción de comunidades educativas. Como también en los aportes registrados a través de los distintos instrumentos de investigación por parte de los distintos actores sociales.

En ese mismo sentido esta estrategia se fundamenta en los autores (Habermas, 1999; Freire, 1987, 2012, 2013; Vygotsky, 1992; Zubiría, 2006; Mintzberg, 2005, 2009; Santos Guerra, 2012; Flecha, 2012; Redondo-Sama, 2015; Colorado y Gairin, 2017) a partir de los cuales se pueden plantear los siguientes principios de acción:

- El dialogo igualitario que contribuye a la democratización y humanización de las relaciones en la organización escolar como así lo señala Freire (citado en documento de trabajo formativo de RLT, 2015). El diálogo es una condición para la construcción de conocimiento e invita a la reflexión crítica proactiva en las que todos los actores participan

en las decisiones para llegar a acuerdos, sin imposiciones, actitudes negativas, prácticas arrogantes, autoritarias, intolerantes y burocráticas.

- Participación democrática como principio que favorece la implicación de la comunidad para el mejoramiento educativo de los niños, niñas y jóvenes y adultos, en tanto, estas organizaciones escolares establecen claramente criterios para esas formas de participación de todos los actores privilegiando no solo lo informativo, consultivo, sino, dándole más énfasis a la participación decisiva, evaluativa y educativa (INCLUD\_ED, consortium, 2015 citado por Redondo-Sama, 2015). Cabe agregar que la Rectora Caso 3 (2015) plantea que para lograr construir comunidades de aprendizaje y desarrollo se requiere un enfoque de convivencia democrática a través de la convicción en la fuerza de la argumentación y el consenso entre los actores educativos.

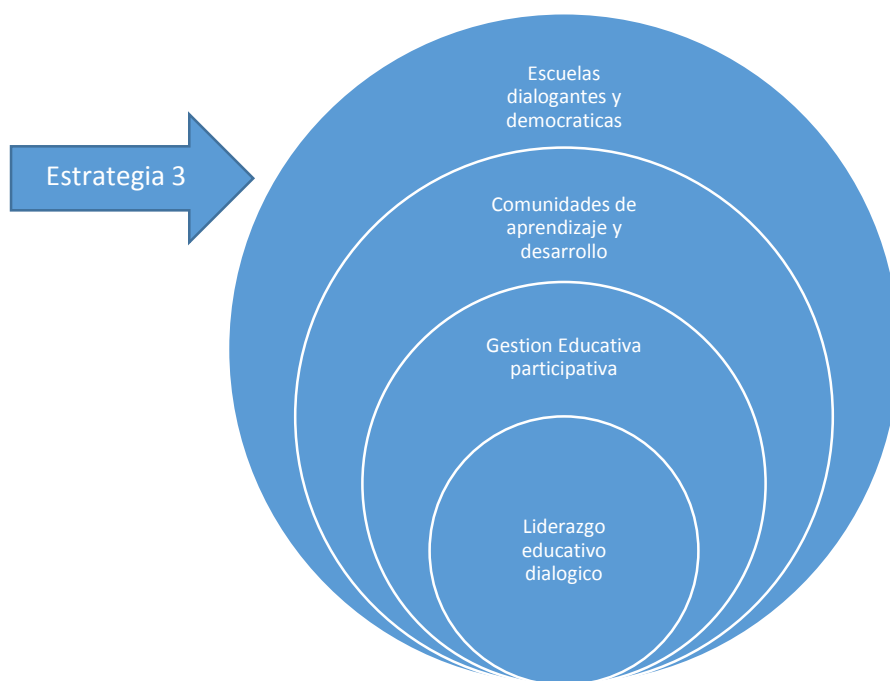
Las organizaciones escolares funcionan mejor cuando se establecen relaciones de colaboración basadas en el conocimiento, el respeto y la responsabilidad. De esta manera Mintzberg (2009) invita a darle fuerza a la idea de *communityship*, basado en un liderazgo comprometido con la gestión que involucra a otros, de modo que cualquier persona puede ejercer iniciativas que promuevan el desarrollo, la ciudadanía y la democracia.

Las comunidades de aprendizaje se desarrollan a través de un trabajo y aprendizaje colaborativo en las cuales se tiene en cuenta las condiciones de ganancia de todos con el mismo compromiso que se persigue el triunfo propio, se establece una comunicación clara, de manera expresa y completa, se fortalece el sentido de apropiación de la visión compartida coherente con la visión o meta de cada individuo y por último la construcción de acuerdos alrededor de metas comunes.

- Igualdad de diferencias como igualdad real, las comunidades de aprendizaje y desarrollo reconocen las diferencias, enunciada por Freire (citado por RLT, 2015) como la conciencia crítica de que no existe una cultura superior a la otra, de esta manera se fortalece el concepto de educación intercultural en donde personas de culturas distintas, condiciones diferentes, construyen espacios de dialogo igualitario que promueven el desarrollo de todos.
- Ética comunicativa y dialógica, sustentada en las ideas de Habermas (1999); Freire (2013); Hoyos (1995) Flecha, Gómez y Pulgvert (citado en Redondo-Sama, 2016) en donde fundamentan las teorías de la acción comunicativa y dialógica que sirven de base para argumentar un liderazgo educativo dialógico como praxis reflexiva desde una ética acción transformación de las realidades escolares que posibilite una educación en, desde y para la democracia. Todo lo anterior, implica según Colorado y Gairin (2016) una transformación de las concepciones y prácticas de la ética en los actores sociales de la educación en torno a una ética organizacional en las organizaciones escolares que permita la reflexión, la intervención y la mejora educativa (P.127-128).
- Coherencia teórica y práctica: desde un enfoque critico social de interés emancipador y transformacional, este principio es fundamental, lo que implica relaciones dialécticas, de ir y venir entre la reflexión y la acción, el mundo objetivo, social y subjetivo, como lo señala Pacheco y Cruz (2012) cuando reconoce la praxis como la actividad consciente, sistemática, metódica, que permite comprender y explicar la realidad a través de un ir y venir entre la teoría y la práctica.

A manera de resumen de este ítem, se presenta a continuación una gráfica en la cual se visualizan las relaciones entre un liderazgo educativo dialógico en la gestión educativa

de naturaleza participativa en el contexto de las comunidades de aprendizaje y desarrollo para fortalecer la construcción de escuelas dialógicas y democráticas.



**Figura 16.** Estrategia de construcción de comunidades de aprendizaje y desarrollo.

**Fuente:** Elaboración propia

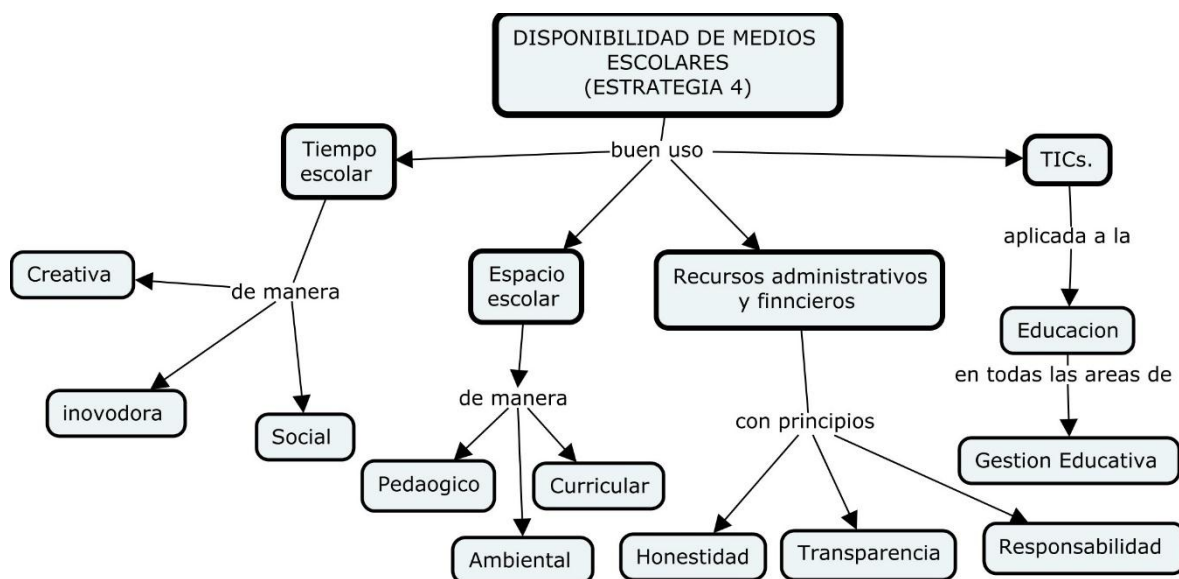
En este orden de ideas, se debe considerar estratégicamente la Disponibilidad y **Buen uso de los medios escolares**: tiempo, espacios, tecnologías, comunicaciones, recursos financieros y medios pedagógicos, lo que implica un liderazgo educativo que promueva la incorporación de las TIC en todos los procesos de gestión y desarrollo de la organización escolar. Lo anterior permitiría como señala Posada (2005) un mejoramiento de la calidad de la educación a través un uso creativo e innovador del tiempo en la organización escolar, el aula y en todas las actividades escolares. Como importante es también la disponibilidad y uso adecuado de los espacios escolares desde una perspectiva pedagógica-curricular y didáctica.

Todo lo anterior requiere de un uso eficaz de los medios pedagógicos y recursos financieros y la disponibilidad y uso creativos de las TIC es decir, darle fuerza a través de estos a la

construcción de redes, formas de comunicación internas y externas a través de plataformas y medios informáticos que hagan posible la inclusión de toda la comunidad educativa en la dinámica de cambio que se vive a nivel Glocal (Global y Local) que le permita formarse y ejercer una ciudadanía activa en todos los ámbitos de las decisiones educativas.

Las instituciones escolares, caso 1 y 2, dimensionan estas estrategias y presentan algunos avances en las áreas de gestión humana, administrativa, pedagógica y comunicatoria, especialmente en lo que tiene que ver con instalación de medios de comunicación escolar, emisora escolar, uso de las redes (Facebook, Twitter, plataformas) que permiten una comunicación y convocatorias importante con tareas de la escuela como reuniones de padres, escuelas de padres e información de cada uno de los eventos escolares. A manera de resumen final de este ítem estratégico se presenta el siguiente mapa conceptual

**Mapa conceptual 4.** Estrategia de construcción de comunidades de aprendizaje y desarrollo  
Estrategia disponibilidad y buen uso de medios escolares



**Fuente:** Adaptación de Posada (2005)

Resulta oportuno en esta instancia de configuración prospectiva de un liderazgo educativo dialógico para la gestión de comunidades educativas de aprendizaje y desarrollo en las organizaciones escolares formular la **sostenibilidad como estrategia transversal** que posibilite la continuidad en el tiempo de los procesos educativos como lo expresa Hargreaves y Fink (2003; 2008) en propuesta de un liderazgo educativo sostenible que trascienda la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas corrientes que contrastan con la intención de proponer los cambios que se necesitan para el aprendizaje profundo y duradero que los estudiantes requieren a partir de procesos sostenibles democráticos y justos.

En este orden de ideas se pueden citar experiencias en el ámbito educativo a nivel local e internacional, por ej. la Universidad McGill (2016-2017), en Montreal Canadá, considerada como primera a nivel mundial por sus excelentes procesos educativos sustentados en el principio estratégico de la sostenibilidad, considera que la sostenibilidad es un tema transversal que requiere una respuesta colaborativa de todos los estamentos al interior y exterior de la universidad. Señalando, además, que la sostenibilidad debe hacer parte de la práctica diaria. En ese mismo sentido, UNESCO en la proclamación de los objetivos de desarrollo sostenible plantea la importancia de la educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover aprendizajes durante toda la vida y el desarrollo de todas las personas.

El ejemplo anterior descrito se puede complementar con el caso Atípico de la Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta dirigida por las hermanas salesianas con certificaciones de acreditación de alta calidad educativa por la sostenibilidad de sus procesos que le dan reconocimiento a nivel gubernamental y social, evidenciado a través de investigación realizada por Rodríguez y Mármol (2008) y la actual investigación a partir de las voces de sus actores, rectores y demás miembros de la comunidad, como así se ilustra en el cuadro siguiente,

contrastando las referencias de los actores con los aportes de algunos autores de liderazgo, de manera que esta base teórico-práctica sirva de fundamento a la estrategia:

### **Cuadro 19**

#### *Liderazgo educativo y sostenibilidad en la organización escolar*

<b>REFERENCIAS</b>	<b>CITAS DE ACTORES DE PRACTICAS DE LIDERAZGO EDUCATIVO</b>	<b>CITAS DE ALGUNOS AUTORES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO</b>
(R: P3: 26.190-1919) Docente 2008)	“(…) a partir de la reforma educativa en Colombia, el liderazgo es colegiado, ya no solo es el rector que manda, es el cuerpo colegiado el que dirige”	“(…) en un mundo complejo y que avanza de prisa, no se puede cargar el liderazgo sobre los hombros de unos pocos. Como dice un director escolar australiano: “los directores no lo pueden saber todo acerca de todo” (Hargreaves y Dean Fink, 2008, pp.89)
(R: P10 33: 129-131) Estudiante 2008	“(…)creo que ese cambio que nosotros estamos teniendo de nuestro currículo, son las vivencias y proyectos que impulsamos nosotras mismas, las voceras estudiantiles, para lograr con mayor facilidad las metas del colegio”	“…en su sentido más elemental el aprendizaje se define como el proceso por el cual el individuo adquiere capacidad de responder a los cambios que se producen en el ambiente ((MISIÓN, EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Colombia al filo de la oportunidad, documentos de la comisión de los sabios 1994)
(R: P7: 45. 203-205) 2008 Directiva Docente	“…el liderazgo antiguamente era autoritario, las directivas eran las que decían, pero todo ha cambiado, desde la pastoral se está preparando en escuela de liderazgo a las niñas”	Se acercan al pensamiento de Goleman (2006) cuando plante la existencia de un liderazgo democrático expresado a través del slogan “¿tú qué opinas?” que fomenta el respeto y la capacidad de participación y escucha entre todos los miembros de la comunidad educativa
(R p 7: 17...130-133) 2008 Docente	“(…) el PEI en la escuela siempre se ha hecho vida, hacemos parte de todo...el PEI nos es solo documento es vida...aquí hacemos un trabajo compartido...aportamos y lo hacemos por gusto y por pasión”	“(…) esta vocación de <i>ser más</i> que no se realiza en la inexistencia de tener, en la indigencia, exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía” Freire, 2012, P. 13)
La Rectora de la Normal superior María auxiliadora en entrevista concedida para este trabajo de investigación (2016-2017) entrega	Refiriéndose a problemas de liderazgo afirma que en el Distrito de Santa Marta “falta una visión compartida, una cultura organizacional que implica el	“(…) el PEI como estrategia de cambio se asume como una construcción dialógica, dinámica, colectiva y vivencial para un desarrollo sostenible de la calidad

<p>las siguientes reflexiones para construir una escuela sostenible</p>	<p>compromiso con el conocimiento del contexto, claridad en las metas, constancias en la planeación, acompañamiento y evaluación”</p> <p>La rectora también considera que los rectores deben formarse en las áreas de gestión de manera centrada en el fortalecimiento del ser y la potenciación de talentos de la comunidad educativa.</p> <p>Agrega la rectora que los más positivo de un buen liderazgo educativo es la capacidad generar identidad, pertenencia e implicación de dialogo, respeto a las personas y claridad en torno al sueño institucional y recomienda reciclar aspectos negativos que conllevan a mirar la escuela desde intereses parciales y trabajos a “control remoto”.</p>	<p>de la educación” (Rodríguez y Mármol, 2008: P. 294)</p> <p>Senge (2006) afirma que el liderazgo es la capacidad de implicar a los interesados. Suscitar adhesiones y facultamiento a otros</p> <p>Al respecto, el programa de Rectores Líderes Transformadores (2014) señala que como principal característica del programa la formación del ser del rector y no la enseñanza y cognición pura. ...cree firmemente que el líder rector se debe a los demás y a la capacidad de impactar en su entorno” (P.18-19)</p>
---	--	---

**Fuente:** Elaboración propia

Ante la situación planteada de construcción de la sostenibilidad como estrategia de liderazgo educativo dialógico mediante una síntesis de los aportes de un liderazgo pedagógico, transformacional, sostenible y distribuido, en la transición hacia una educación en, desde y para la paz con justicia social en el contexto real de las comunidades educativas se debe:

1. Integrar a las comunidades educativas como comunidades de aprendizaje y desarrollo a través alianzas estratégicas con todos los sectores sociales, económicos y políticos, de manera que se pueda apropiar de la estrategia de sostenibilidad y se conviertan en prácticas diarias de la escuela.
2. Consolidar una cultura colaborativa de la sostenibilidad como eje del Proyecto Educativo Institucional, los planes de mejoramiento en las áreas de gestión humana, directiva, administrativa, académica y comunitaria.



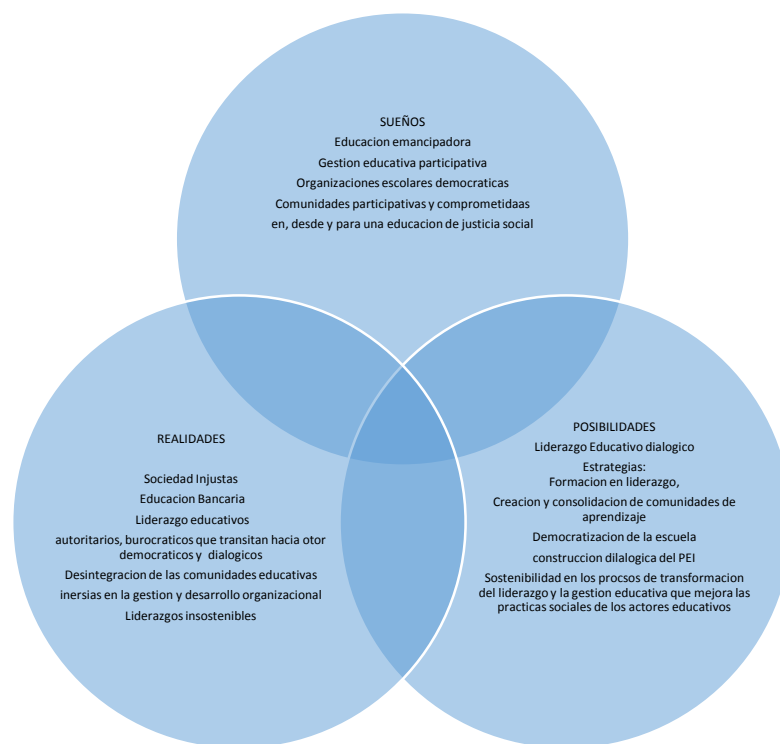
3. Resignificar el currículo escolar desde un enfoque dialógico crítico reflexivo, disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, que cree sinergias en la aplicación práctica de la sostenibilidad en todas las áreas del conocimiento y saberes de la organización educativa.
4. Enseñanza y aprendizaje crítico y comprometido con la formación del ciudadano activo y planetario en el que las personas cambian su forma de pensar, sentir y actuar en la perspectiva de formación del cuerpo, la mente y relaciones sostenibles con el entorno para una desarrollo integral e incluyente de los sectores sociales.
5. Construcción de sinergias entre aprendizaje, investigación, escuela, universidad y comunidad que permita transformaciones de relevancia en lo humano y social que mejoren los ambientes internos de la organización escolar y sus relaciones con la sociedad en contexto local y global.

## Recapitulación

A manera de resumen final de este capítulo, se representan los escenarios reales, ideales y prospectivos estratégicos con base en la indagación de campo y los aportes teóricos de los autores. Teniendo en cuenta lo anterior, desde esta tesis se asume la responsabilidad ética pedagógica y política, que igual que Freire (2102) cuando habla de su fe y esperanza, reflexiona críticamente acerca de la expresión pesimista y fatalista: "...las cosas son así porque no pueden ser de otra manera", al contrario, desde esta tesis se está convencido de la necesidad de cambiar los mundos injusto y desigual, en este sentido, se entiende la transición del liderazgo educativo autoritario hacia el liderazgo educativo democrático.

Como ya se ha dicho, se reitera el compromiso ético en la acción reflexiva con la esperanza de una educación que haga mantener viva la esperanza a pesar de la dificultad en el mundo de la vida escolar "...perteneciente en lo fundamental al mundo vivencial, que está en conexión con los modos que se entrecruzan sentido y poder en el mundo social". (McLaren, (prefacio) P.18) es decir, como también lo expresa Gabiña (1999) en los conceptos básicos de la prospectiva, esta nos invita a considerar el futuro como algo múltiple y abierto que está en permanente construcción, creación, "el futuro es una página en blanco que nos queda por escribir" (P.3).

De esta manera, se entiende el liderazgo educativo en sus procesos de transición, lo cual emerge entonces, la posibilidad de un liderazgo como una síntesis dialéctica en un liderazgo educativo dialógico que acoge los aportes de todas las corrientes, pero, también descarta las concepciones y prácticas que reproducen un sistema educativo, escolar y social injusto. A continuación, se presenta la siguiente grafica para significar con ella los sueños posibles a partir de la realidad susceptible de transformación.



**Figura 17.** Sueños, realidades y posibilidades de una educación liberadora

Fuente: Elaboración propia

Aquí y ahora, vale la pena hacer una pequeña digresión educativa de la organización escolar referenciada en esta tesis como caso 1, contexto escolar en el cual trabaja como rector el investigador y autor de esta tesis, para hacer un recorrido rápido por los sueños compartidos con los actores sociales, las realidades y posibilidades de cambio sustancial en los procesos de gestión educativa, sin caer en pesimismo y fatalismos o triunfalismos exagerados.

Como señala Gabiña (1999) cuando hace referencia a ver el futuro como espacio de libertad, enfatizando que la Prospectiva es una ciencia de la Esperanza, en esto coincide con Freire (1976) que les da un matiz a sus sueños, desde lo pedagógico social y político, para decir que en el contexto latinoamericano y del caribe otra **educación es posible**. La educación transformadora, es posible porque tiene que ver precisamente con la educación democrática y liberadora, no con la

educación autoritaria y domesticadora. En este sentido, la escuela de nuestros sueños es un acto de amor, de valor, no se puede temer a comprender la realidad para transformarla, la educación bancaria exige una reinención, “no sería posible, repetimos, formar hombres que se integren con este impulso democrático, con una educación de este tipo” (P.93)

La organización educativa, referenciada anteriormente, desde una propuesta pedagógica dialogante, también tiene sus sueños, pero asimismo vive realidades por sus condiciones socioculturales, su ubicación en un sector de la ciudad de Santa Marta deprimido, sus estudiantes todos son de extracción popular, sus familias atraviesan por situaciones adversas, sus profesores, directivos y administrativos luchan por satisfacer estas necesidades educativas, sin exclusiones, pero superando adversidades, distorsiones de la imagen institucional por parte de sectores sin la conciencia plena de sus intereses sociales, sin embargo, se atrevieron a soñar y algunos logros así lo indican como uno de los primeros colegios que mejoró en sus índice sintético de calidad, siendo la primaria la que mejores indicadores obtuvo en el año 2015, reconocida con un estímulo económico de un salario para cada trabajador docente, directivo docente y administrativo por parte del gobierno nacional de Colombia.

En esta perspectiva, a continuación, se presentan algunos sueños y posibilidades a partir de la reflexión de estos resultados tomados de un resumen sustancial de observación registrado con fecha 13 de abril de 2016, con todo el cuerpo docente e invitados del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Distrital de Santa Marta.

Primero se preguntan ¿Cómo vamos a analizar nuestros procesos y resultados a través de la transformación?

Hubo respuestas claves como:

- Trabajo en equipo con proyectos a corto, mediano y largo plazo.

- Trazar nuestras metas.
- Un equipo que tenga sueños, convencimiento de lo que se esté haciendo y metas.
- Transformar para mejorar

Pero también se hicieron preguntas por las dificultades y posibilidades de proyectar la sostenibilidad del proceso. Entienden además que las dificultades son oportunidades que se presentan pensando en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, por eso dejan clara la ruta de mejoramiento, como así lo recuerda a los presentes el coordinador académico de la Institución, diciendo que se debe continuar mejorando el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), con sus cuatro (4) componentes fundamentales: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar.

Con sano criterio, se concluye entonces que como aparece en la misión y visión del PEI, de esta organización educativa, se tiene la conciencia de que otro mundo escolar es posible agenciado por todos los sectores en una construcción dialógica, participativa y decisiva, que independiente de la condición social, en esta institución se promueve la formación de un ciudadano con conocimientos, valores y prácticas que potencie los cambios y transformaciones en la cual se encuentran inmersos.

Además, no solo se quiere ser reconocida por sus resultados, sino por la comunidad interna y externa, que se sueña con mucho amor y pasión con cristalizar la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en atención a respetar los derechos humanos y sociales, a recibir una educación que permita desarrollar el máximo de potencialidades y la personalidad del estudiante en todas sus dimensiones cognitivas, afectivas y valorativas.

A continuación, a manera de ilustración final de este capítulo se presenta un acuerdo del consejo académico de la organización referenciada y que da cuenta de la determinación de trabajar desde un enfoque pedagógico dialógico iniciado en el año 2011:



**Figura 18.** Acta del consejo académico de la institución caso 1 para visualizar el origen de su compromiso con un liderazgo educativo dialógico.

**Fuente:** Elaboración propia

## Capítulo 6:

### **Del liderazgo tradicional al liderazgo dialógico en la gestión educativa: un camino de esperanza en las transformaciones de las escuelas en comunidades dialógicas de aprendizaje y desarrollo**

Resulta oportuno señalar en este capítulo, en correspondencia con la intencionalidad de esta Tesis, de develar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar de los actores sociales rectores, directivos docentes y docentes, desde las perspectivas de las transiciones entre los paradigmas tradicionales y sociocríticos de la gestión educativa, que se estructura a manera de síntesis reflexiva y autorreflexiva de los cambios de formas, roles en la prospectiva de un del liderazgo dialógico para fomentar la construcción de comunidades de aprendizaje y prácticas profesionales.

Como es sabido, la comprensión e interpretación se recontextualiza con una mirada emic-etic, inductiva-deductiva, una aproximación a la realidad escolar desde dentro y no a distancia, de lo particular a lo general, como lo concibe la investigación cualitativa y la etnografía doblemente reflexiva (Bisquerra, 2009; Dietz, 2011), pero a su vez, se asume la complementariedad metodológica propuesta por Murcia y Jaramillo (2008), que transita hacia una Resignificación desde lo epistemológico manteniendo la propuesta de interés teleológico transformacional e investigativo reflexivo que guía esta investigación.

Es decir, esta propuesta no se queda en lo meramente descriptivo y asume un enfoque teórico, ontológico, epistemológico, metodológico, no solo como procedimiento metodológico. Desde este propósito se reconstruye el liderazgo educativo como liderazgo dialógico hacia la creación y consolidación de comunidades de aprendizaje, apoyados en los aportes de (Habermas,

1999; 2003; 2010; Freire, 1987; 1999; 2012; 2013; 1970; Padros, M. y Flecha, 2014; Redondo-Sama, 2015; 2016; Mello, R.2011: Hoyos, 1995; 1997).

Por consiguiente, lo expresado anteriormente trasciende la postura ontológica y epistemológica, sustentada en la razón instrumental base de un liderazgo tradicional autoritario en el cual prevalece la manipulación y la cosificación de los seres humanos a diferencia de un liderazgo dialógico basado en los principios de la comunicación, el diálogo, la participación comunitaria y la democratización de las relaciones en la construcción de una escuela transformadora y transformada, acoplada a los intereses superiores de formación de un ser más humano y sensible al cambio social con capacidad de acción y reflexión como lo concibe (Habermas, 1999; Freire, 2012, 2013).

Ante la situación planteada y desde esta Tesis, en el proceso de reconfiguración emerge la pregunta ¿Es posible una síntesis dialéctica a través de un diálogo pedagógico, político y social que reconozca los aportes y limitaciones del liderazgo pedagógico instruccional, transformacional y distribuido, transformado en un liderazgo educativo dialógico que tenga como propósito la construcción de un escenario educativo dialógico posible sustentado en una razón comunicativa, de interacciones dialógicas, desde la cual se crean auténticas comunidades de aprendizaje?

En efecto, se trata de esbozar en principio el paso de una visión dominante centrada en concepciones y prácticas burocráticas<sup>51</sup> de liderazgo que lo reducen al puesto o cargo del rector, hacia un liderazgo pedagógico, transformacional y distribuido que amplía la mirada pedagógica,

---

<sup>51</sup> La escuela tradicional y por ende el liderazgo educativo tradicional, no es capaz de responder a los retos de y expectativas de las comunidades desde una educación crítica reflexiva porque está anclada en las concepciones legadas por la era industrial, caracterizada por procesos repetitivos, jerarquías verticales y un proceso de autoridad burocratizada (Weber, citado por (García, y.; Lena, L y Petreñas, C., 2011) refiriéndose a las experiencias de comunidades de aprendizaje en España desde los años de 1978.



organizacional, desde una construcción más dinámica y colectiva, pero, con la limitación de no hacer una ruptura definitiva con los elementos de una razón centrada en el éxito individual.

En contraste, el liderazgo dialógico se sustenta en un paradigma de la acción comunicativa y en el diálogo desde la perspectiva de Habermas y Freire que han desarrollado su teoría articulando los mundos objetivos, sociales y subjetivos, en una dialéctica de construcción desde, en y con los actores sociales y no sobre ellos.

Por otra parte, se delimita el concepto de liderazgo dialógico y su relación con las comunidades de aprendizaje postulando sus fundamentos y principios, delimitando también el concepto de comunidades de aprendizaje<sup>52</sup> como ejes clave en la reconstrucción de una gestión educativa participativa que transforme la escuela en sus relaciones con el contexto sociocultural y responda a este con una educación democrática, planeada, y con el rigor científico y la sensibilidad humana, puesta al alcance de los sectores más discriminados y oprimidos. Finalmente se recrea este capítulo con la narrativas o relatos de los protagonistas rectores, directivos docentes y docentes, en un diálogo doblemente reflexivo con el autor de la tesis y los autores investigadores que hacen además sus aportes a la construcción de un liderazgo educativo dialógico.

### **6.1. Cambio de rol: Del liderazgo centrado en el cargo al liderazgo distribuido**

Hay un tema recurrente en la elaboración de esta tesis acerca del liderazgo y la gestión en las organizaciones escolares, teniendo en cuenta las transiciones entre los paradigmas tradicionales y sociocríticos de la gestión educativa. Como ya se hizo notar, con el apoyo teórico de (Habermas y Freire) se asume la crítica reflexiva en una acción de diálogo y entendimiento, en oposición a las

---

<sup>52</sup> Comunidades de aprendizaje, si bien, se asume fundamentado en la experiencia de escuelas de Barcelona, España, teniendo su base teórica en (Padros & Flecha, 2014) como se ha citado, también en Freire (Latinoamericano) Habermas, se complementa con la idea de Sousa Santos(2010) de descolonizar el saber y reinventar el poder como una posibilidad además de avanzar en la elaboración de un liderazgo educativo de justicia social ajustados a la realidad de América Latina y el Caribe.

concepciones y prácticas de liderazgo tradicional burocrático, autoritario, de razón funcionalista e instrumental.

Igualmente, se posiciona esta tesis en una reflexión pedagógico-política, así como lo entendió Freire (2013) -con lo que nos identificamos plenamente-, una posición no dogmática, sino una postura en disposición de diálogo, abierta al cambio, de evitar encerramientos sectarios o actitudes irresponsables, de un liderazgo directivo autocrático o carismático, pensando que todo se reduce al cargo burocrático, o como señala Senge (2006) creer que:

...yo soy mi puesto, que en consecuencia los rectores, directivos y docentes ven sus responsabilidades como limitadas al puesto que ocupan, lo que genera unas prácticas directivas o docentes reducidas y rutinarias, lo que significa además, la burocratización de las relaciones humanas, en las cuales cuando las cosas no funcionan se espían las culpas en otro, como lo sigue afirmando el autor de la referencia anterior, por estar concentrados en su puesto “no sienten responsabilidad por los resultados que se generan cuando interactúan todas las partes (P.30)

Significa, entonces, reconocer el conocimiento de liderazgo educativo como una construcción social, que resulta de acciones y reflexiones en permanente búsqueda de sentido, de resignificar las formas de pensar, sentir y actuar en el ámbito educativo escolar, por lo que se pasa de la curiosidad ingenua de un liderazgo de rasgos naturales, de “soy líder de nacimiento” escogido por el mesías, a una curiosidad epistemológica, exigente, con rigor, que busca develar las concepciones y prácticas de liderazgo y entender qué paradigmas subyacen a esos comportamientos que se convierten en barreras mentales y culturales para la construcción de un proyecto educativo que fomente la participación democrática de las comunidades educativas hacia un proceso formativo como lo señala Freire (2013):

...es históricamente como el ser humano ha ido convirtiéndose en lo que viene siendo: no solo un ser finito, inconcluso, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, sino en un ser consciente de su propia finitud. Un ser con vocación para *ser más que* sin embargo históricamente puede perder su dirección y, distorsionando su vocación, deshumanizarse. La deshumanización, por eso mismo, no es vocación, sino distorsión de la vocación de ser más...esta vocación de ser más que no se realiza en la inexistencia de tener, en la indigencia, exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía (P.12-13).

Análogamente, mi experiencia, como docente, directivo docente y rector en el contexto de las organizaciones educativas, desde el año 1977 a 2017, ha estado sujeta a condicionamientos, mas no a determinismos, al igual que Freire, la asunción de un liderazgo docente o directivo, implica riesgos, opciones, decisiones y rupturas desde mi propia reflexión en la dinámica misma de interacción en los diferentes contextos educativos, en los cuales ninguno es igual al otro, los grupos humanos, sus comunidades tienen sus propios proyectos y esperanzas.

A mi modo de ver, la organización educativa tiene sus propias dinámicas de acoplamientos y desacoplamientos, con especificidades incomparables mecánicamente a una empresa de producir bienes materiales con ánimo de lucro. Se entiende, que estas organizaciones se construyen desde sus propias creencias y significados dado por sus actores a través del diálogo, que es un forma democrática y humanizante, a diferencia de un liderazgo autoritario y espontaneista que ciega la capacidad de reflexión-acción comunicativa para el alcance de una praxis directiva construida de manera cognitiva, valorativa, reflexiva, crítica y prospectiva, que se potencia en sí misma en relaciones con el otro, con significados más profundos de la participación comunitaria.

Ahora bien, se requiere una práctica educativa progresista y libre de prejuicios individualistas, que supere el “síndrome de la rana hervida”, metáfora, que muy bien explicada por Senge (2006) como la representación de una barrera mental: si ponemos una rana en una olla de agua hirviente, inmediatamente intenta salir, pero si la sometemos a fuego lento no la asustamos, se queda tranquila, cuando la temperatura se eleva, la rana no hace nada, e incluso parece pasarla bien, pero, en la medida en que aumenta la temperatura se aturde y finalmente no puede salir de la olla.

Esto ocurre, porque la rana por razones de su configuración natural está preparada para cambios repentinos en el medio ambiente, no para cambios lentos y graduales. No estará pasando

lo mismo con la concepción burocrática de “yo soy mi puesto, mi cargo” de rector por ej., sometido a las contingencias administrativas inmediatas, no visiona una construcción colectiva, distribuida, de un liderazgo sostenible en el tiempo que haga posible una gestión educativa participativa y comprometida en el corto, mediano y largo plazo con una educación en, desde y para la emancipación humana y la justicia social.

Hechas las consideraciones anteriores, se comparte con Mintzberg (2005), refiriéndose a la formación directiva, que no necesitamos ni héroes, ni tecnócratas en puestos de influencia. Necesitamos personas equilibradas y entregadas que practiquen un estilo directivo que pueda denominarse “alentador” (pp.13) lo que si debe también decirse, es que el equilibrio no es absoluto en las organizaciones escolares pero sí, muy diferente a las organizaciones empresariales que establecen una estructura vertical, sin mayores sobresaltos; en cambio, en las organizaciones escolares, sobre todo del sector público, los diferentes cambios y reformas educativas requieren entender la posibilidad de nuevos roles en una síntesis dialéctica de un liderazgo educativo que ponga a dialogar lo individual, lo colectivo y lo situacional alrededor de un proyecto educativo, se debe comprender además que la dirección sin liderazgo es estéril; el liderazgo, sin dirección esta desconectado y fomenta la fatuidad (Mintzberg, Ibid, P.18).

Cabe señalar, desde esta perspectiva, se plantea repensar las concepciones y prácticas de liderazgo educativo, como así se valida a partir de los aportes de Pont, Nusche y Moorman (2009) en el informe a la OCDE, con el propósito de mejorar el liderazgo escolar desde el compromiso político y práctico de los Estados. Pero también, repensarlo desde las autonomías escolares.

De esta manera, en el mismo informe se propone redefinir las responsabilidades del liderazgo para lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes, lo que implica cuatro retos fundamentales del liderazgo educativo: primero, centrarse en el apoyo, evaluación y desarrollo de

la prácticas profesionales y la calidad docente; segundo, la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas de manera corresponsable y participativa de los demás sectores sociales y educativos; tercero, administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos, que permitan potenciar las capacidades en la gestión administrativa, financiera, como factor de apoyo a los procesos académicos y pedagógicos; cuarto, la colaboración con otras escuelas, es decir, un rector con capacidad de liderazgo debe trascender las fronteras de la escuela y aprender a trabajar de manera colaborativa para impactar no solo su contexto micro escolar, sino también participar de los cambios en el sistema educativo.

Dentro de este contexto, de cambio social y político, de reformas educativas, desde un modelo de globalización, que aumenta las responsabilidades en los roles de los rectores, directivos y docentes escolares, emerge la necesidad del liderazgo distribuido, tanto al interior de la escuela, como en todas ellas (P.11); de esta manera, se le recomienda a los responsables de dirigir las organizaciones escolares de alentar el liderazgo distribuido, que se puede hacer de manera formal, mediante estructuras de equipo y, de manera informal, al crear grupos ad hoc, que implica generar confianza y posibilidades para mejorar las escuelas con una participación amplia y coordinada de todos los actores educativos.

Al respecto, Hargreaves y Fink (2008) proponen el liderazgo educativo sostenible con siete principios, pero en el principio tres, formulan que el liderazgo sostenible se extiende, sostiene el liderazgo de los demás, a la vez que depende de él.

En este sentido, se quiere significar que los líderes solitarios y apegados al cargo, pierden vigencia, el liderazgo no se puede cargar sobre los hombros de unos pocos, los rectores no lo pueden saber todo, ni hacer todo, por tanto, el liderazgo es interacción dialógica, comunicativa, responsable, distribuida y compartida, que estimula a los actores sociales de las organizaciones

escolares a adoptar posturas dilógicas, que es lo que la ética, la moral y la estética, exige como lo señala Dewey, citado por el autor de la referencia, cuando dice que todo profesor y, diríamos en esta tesis todo rector y directivo docente, debe entender el compromiso con la educación pública, en tanto, sus juicios sobre asuntos educativos son de importancia y afectan de algún modo el sistema escolar, es decir, una escuela y una gestión educativa en , desde y para la democracia.

## **6.2. Del liderazgo distribuido al liderazgo educativo dialógico**

Tal como se ha visto, a lo largo de esta tesis, teniendo en cuenta su objeto de investigación en las concepciones y prácticas de liderazgo construidas históricamente a través de la comprensión e interpretación de las manifestaciones de los actores sociales y los autores teóricos, se observan transiciones de un liderazgo administrativista, centrado en la gestión burocrática, hacia un liderazgo pedagógico (Instruccional) según (Grubb y Flessa citado por Lopez-Yañez (2014), que a pesar de sus avances en cuanto a fomentar un mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera más eficaz, se mantiene en unas prácticas de liderazgo y dirección jerárquicas y autoritarias.

Así, como antítesis al liderazgo instruccional jerárquico, surge el liderazgo transformacional Leithwood (2009) que retoma los aportes de Bass y Bennis, Burns (1984; 1992; 1993; 1995) provenientes del mundo empresarial, atribuyendo a esta forma de liderazgo la capacidad de influencia de un líder carismático para incidir en sus seguidores hacia cotas cada vez mayores de moralidad y motivación para transformar el contexto cultural donde comparten las gentes.

Dentro del contexto educativo, Leithwood (2009) marca el tránsito de un liderazgo transformacional con una visión carismática, que considera la transformación de los aspectos culturales, simbólicos y morales. Así, el autor de la referencia anterior en su más reciente

investigación sobre liderazgo distribuido (Distributed Leadership) afirma, que a partir de las evidencias investigativas preliminares, que los colegios con mejores resultados, comparados con aquellos que tienen peores resultados, siguen otorgándole la mayor parte de la influencia a aquellos que ocupan cargos que implican un liderazgo formal, le otorgan una mayor influencia, en particular, a los equipos docentes...estudiantes, pero que la creencia que se tiene de volver nuestras organizaciones más horizontales es errónea...más bien el objetivo debe ser volverla más amplia, desde una influencia lateral ejercida por las personas de acuerdo a su pericia. Sostiene que salvo que el liderazgo se distribuya de manera deliberada y alineada, nuestras evidencias indican que, en la práctica, puede minar la efectividad de la escuela (P.13-14).

En este mismo sentido, López Yáñez, García-Jiménez, Oliva-Rodríguez, Moreta-Jurado y Bellerin (2014) realizan una investigación en España en el periodo 2012-2014, para analizar la distribución de liderazgo en los centros escolares, a través de la práctica diaria de los directores y, en el marco teórico, hacen referencia a la expresión liderazgo distribuido en autores como (Sergiovanni 2000, Spillane 2006, Groon 2003b, 2009 ), que además de considerar los aportes de comprender el liderazgo distribuido como compartido, repartido o descentrado, con alta densidad, más que eso, alude a la naturaleza misma del fenómeno que es inequívocamente social, porque no se trata como lo dice Spillane, sino de algo que tiene lugar entre líderes, así como entre estos y los seguidores (P.63) agregando que se debe tener en cuenta en esta relación la situación en que tiene lugar.

Desde esta perspectiva, se debe reconocer como así se registró anteriormente, que el liderazgo distribuido aporta la complementariedad entre un liderazgo formal e informal, la participación múltiple de los docentes, el clima de colaboración y el rol de compromisos con una práctica profesional de directivos y docentes.

Pero, el liderazgo distribuido es mucho más que una simple sesión de más liderazgo a los profesores (Hargreaves y Fink, 2008, P.99). Cuando estos docentes tratan de poner por encima del interés común, sus propios intereses, es así, como el mismo Spillane, citado por los autores de la referencia anterior, hace un hallazgo en sus investigaciones de un liderazgo Plus, cuando se le asignan tareas y funciones adicionales a los docentes, pero que el liderazgo distribuido supone mucho más que el liderazgo plus como se dijo anteriormente.

Habría que decir también, que así como el liderazgo distribuido tiene sus fortalezas también se encuentran limitaciones, especialmente de aplicación en contexto como el nuestro, que a diferencia del origen anglosajón pragmático, en América Latina y el Caribe, se presentan condiciones socioeducativas diferentes, la lucha sigue siendo más por reducir las desigualdades sociales y educativas, lo que implica una análisis de las realidades concretas, teniendo en cuenta también los aportes de un liderazgo educativo pedagógico político de Freire (2013), creador de una visión crítica de la educación tradicional que cosifica al ser humano, hacia una propuesta centrada en el principio de la Dialogicidad, como centro del proceso pedagógico, actitud y praxis que impugna el autoritarismo, la autocracia, y posibilita el encuentro entre semejantes, entre iguales.

Además, Freire invita a la transformación permanente de las prácticas de liderazgo educativo y plantea asumir una concepción social, humanista, emancipadora y coherente en teoría y práctica, todo en función de la lucha por una escuela pública democrática, a la altura de la demanda social, ...en busca siempre del mejoramiento de calidad, una escuela menos elitista y menos discriminatoria (P.25).

Al respecto de las limitaciones del liderazgo distribuido y para pasar al próximo punto que plantea la posibilidad emergente de un liderazgo educativo dialógico como una construcción a



través de las interacciones de múltiples actores que establecen relaciones e interacciones en contextos de participación dialógica a todo nivel (UHL-Bien, 2006) se hace desde la perspectiva de Bolden (2011), quien afirma que si bien se aportan posibilidades de transformación de las prácticas de liderazgo en las organizaciones escolares, sin embargo, es posible que el concepto de liderazgo distribuido oscurezca aspectos importantes de la vida organizacional. De esta manera se presentan esas limitaciones que sirven de experiencia para construir un liderazgo educativo dialógico:

1. Poder e influencia: el autor señala que varios autores, entre otros, Groon, Hartley, Hatcher, piensan, a partir de sus investigaciones, en las insuficiencias de este liderazgo en relación con la idea de que mientras se distribuye liderazgo, la distribución de poder a menudo no lo es. La distribución de liderazgo puede ser invocada por los directivos para fomentar el compromiso y la participación de la organización, mientras que enmascara desequilibrios sustanciales en el acceso a recursos y fuentes de poder.

El significado del liderazgo como un vehículo para la reforma del sector público es ahora ampliamente reconocido, encontrando muchas inconsistencias en la forma como el organismo del Estado lo asume, incluso algunas veces irónicamente argumentan que la implementación de este liderazgo es más difícil en las escuelas ubicadas en zonas socialmente desfavorecidas, es decir, en el contexto en que los políticos esperan que distribuyan liderazgo para hacer mayor impacto.

También es cierto, que el poder y la influencia siempre está implicado con el discurso y las prácticas de liderazgo, pero, lamentablemente tales análisis son ausentes en la literatura del liderazgo distribuido, adoptado un enfoque normativo, apolítico (Gordon, citado por Bolden, 2011) en realidad, estas concepciones y prácticas de liderazgo se alejan del

compromiso pedagógico político planteado por Freire (2013) cuando reconoce que nos volvimos capaces de decir el mundo, en la medida en que lo transformábamos, en que lo reinventábamos, por lo que terminamos en volvernos, enseñantes y aprendices sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética (P. 22-23).

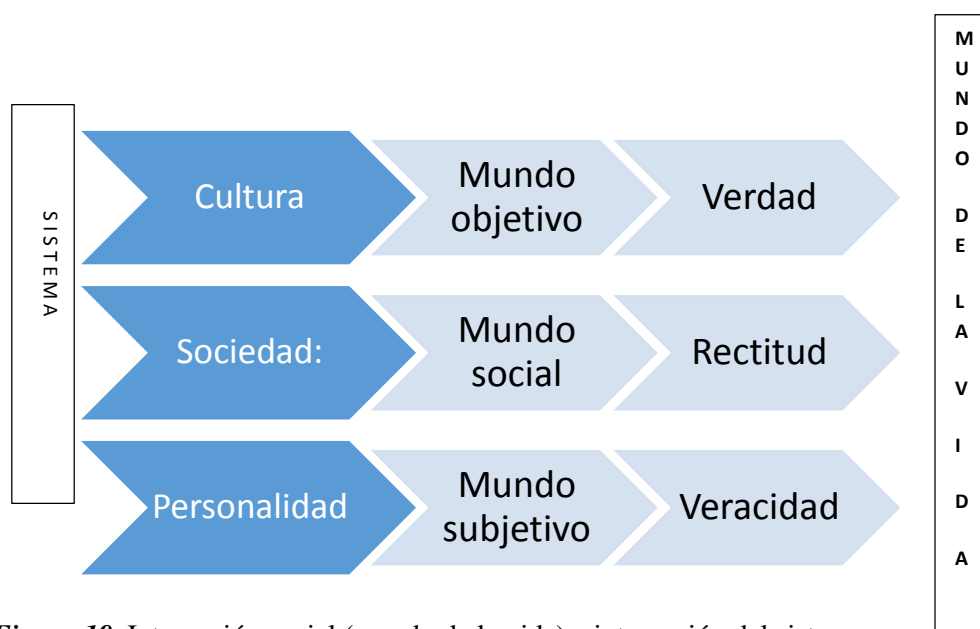
2. Límites y contexto organizacional: una de las limitaciones del liderazgo distribuido es la tendencia a confinar los estudios en los límites organizacionales. Rara vez, consideran como las prácticas de liderazgo dentro de una escuela pueden tener impacto en el involucramiento de toda la comunidad, limitando así, las relaciones escuela-comunidad, y la constitución de comunidades de aprendizaje que entran a participar de manera decisiva en los ámbitos de poder y decisión escolar.
3. La ética y la diversidad: Sangrue (citado por Bolden, 2011) sostiene que el liderazgo distribuido al centrarse en los aspectos colectivos, trabajo en equipo, “castra el héroe y heroínas cotidianas”, cuya contribución esencial puede ser desapercibida. Este estilo pone de relieve la naturaleza potencialmente hegemónica de una ideología basada en equipo (Sinclair, citado por Bolden, 2011). En conjunto, estas fuentes indican que el cambio hacia una representación más colectiva y distribuida de liderazgo no tiene necesariamente un efecto beneficioso para aquellas personas que participan en él.
4. Desafíos metodológicos y de desarrollo:
  - 4.1. Ontología: otro aspecto a considerar del liderazgo distribuido, es el estatus ontológico, cuando rechaza la noción de que el liderazgo reside dentro de los individuos en la preferencia por una ontología relacional, no llegando a cuestionar los pilares fundamentales de la teoría del liderazgo, conservan la tipología de las relaciones entre

líderes y seguidores, a pesar de que se abrojan la idea de escapar a la primacía ontológica individual.

4.2.Los métodos de investigación: se cuestiona también la forma como se lleva a cabo las investigaciones de liderazgo, muchas de las investigaciones se centran en los actores claves con roles formales de liderazgo y gestión. Si bien estas personas juegan un papel importante sus manifestaciones pueden diferir de manera significativa de otros lugares fuera y dentro de la organización. Otras autoras (Temperley: Robinson, citado por Bolden, 2011) sugieren que el aprendizaje de los estudiantes es la variable clave y que debería tratar de capturar las formas en que los diferentes estilos de liderazgo contribuyen a esto.

Young ( citado por Bolden , 2011) sugiere que el campo del liderazgo distribuido está a la deriva hacia una posición tanto acrítica y destaca unas áreas de interés : La falta de crítica política, la falta de atención a las relaciones de poder, el desconocimiento de desarrollos paralelos, un desconocimiento de los precedentes históricos, lo anterior, requiere de nuevos enfoques desde una crítica prospectiva para desafiar las descripciones y normativas que dominan la retórica del liderazgo distribuido.

Entonces, existen muchas razones para argumentar un enfoque de liderazgo educativo dialógico, que lo sitúa en el mundo de la vida escolar y social, en conexión con una teoría de sistemas, donde el primero representa el punto de vista de los sujetos, actores sociales que actúan en sociedad (Mirada emic) y lo segundo, plantea una perspectiva externa (Etic) que contempla la observación de alguien no implicado, como lo plantea Habermas (1999) y a continuación se representa:



**Figura 19.** Integración social (mundo de la vida) e integración del sistema

**Fuente:** Adaptación: de Tomas Austin Millán, en [www.lapaginadelprofe.cl](http://www.lapaginadelprofe.cl)

Se observa claramente como lo plantea Austin (2012), cuando analiza que Habermas ve la sociedad humana constituyéndose a partir de la acción de individuos en comunicación, lo que define acciones mínimas y significativas, simbólicamente estructuradas. La acción comunicativa existe porque se da el consenso no consciente en el significado de lo hablado, de allí que se diga que es problemático. Este consenso problemático, no consciente, a su vez, es posible porque se comparten criterios de verdad, rectitud y veracidad. Cuando la comunicación se problematiza, es decir no hay consenso, surge la importancia del tema del argumento en la comunicación.

Lo anterior confirma el compromiso ontológico, epistemológico y metodológico de esta Tesis que plantea la construcción de un liderazgo educativo dialógico, que se define en su ser como una acción de entendimiento más que de coacciones, como una construcción de conocimiento en el contexto de la cultura, la sociedad, la ciencias sociales y educativas y una metodología que plantea un acercamiento a la realidad desde dentro para comprender el sujeto actor de liderazgo educativo en su complementariedad con los aportes propios, de los teóricos e investigadores.

### 1. Liderazgo educativo dialógico y comunidades de aprendizajes

En este ítem, se hace referencia brevemente a los fundamentos y principios de liderazgo educativo dialógico y la transformación de la escuela en comunidades de aprendizaje a través de una gestión educativa participativa y democrática, debido a que en el capítulo V, se abordó el tema con mayor extensión.

Se observa claramente, que al liderazgo educativo dialógico no se llega por azar, este emerge (Beck, 1981; Bennet, 2003) a través de interacciones múltiples de múltiples actores que establecen relaciones e interacciones en contextos de participación dialógica a todo nivel (UHL-Bien, 2006); en esta línea Padros & flecha (2014) lo definen como un proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo al profesorado, alumnado, familiares, voluntarios, y otros miembros de la comunidad educativa.

Para ilustrar mejor lo anterior, Padros & Flecha (2014), citando a Freire, sostienen, como así se concibe en esta tesis, que este pedagogo-político desarrolló la teoría sustentada de la acción dialógica en el ámbito educativo, haciendo contribuciones importantes no solo a nivel latinoamericano, sino a nivel mundial. En su análisis Freire incorpora la Dialogicidad como principio, pertinente para edificar auténticas comunidades de aprendizaje y diálogo.

Pero también, Freire (2012) afirma que las relaciones dialógicas, en cuanto práctica fundamental, son inherentes a la naturaleza humana y a la democracia, además, es una exigencia epistemológica, a través de la cual se hace una apropiación substantiva del objeto, es decir, se trata de interpretar sus razones, en el interior mismo de sus relaciones con otros objetos. Siendo también fundamental para construir democracia y potenciar la participación comunitaria, incluyendo a los directivos, profesores, estudiantes, padres de familia, que transforma las escuelas en comunidades de aprendizaje.

A diferencia del liderazgo precedente, instruccional, transformacional, distribuido, que oscurece las relaciones de poder en la escuela, el liderazgo dialógico promueve la construcción de comunidades de aprendizaje y considera replantear el poder y la influencia del liderazgo, de manera que la comunidad educativa sea empoderada, como lo desarrollan (Padros y Flecha, 2014) anotando, que este enfoque freiriano resuena como una perspectiva transformadora y comprensiva para la educación, en la cual está fuertemente relacionado el aprendizaje y el desarrollo en las interacciones sociales que replantea, además, el papel de la escuela tradicional hacia una escuela dialógica o dialogante, que abre sus fronteras en la relación escuela-comunidad, para responder al contexto local y global que implica un cambio en los procesos formativos que exigen mayores niveles de generación y gestión de conocimiento en una sociedad de la información.

Sin duda, el giro dialógico y el cambio de paradigma de razón instrumental hacia otro, de razón y acción comunicativa (Habermas, 1999) desde una perspectiva dual (unidad dialéctica, sistema y mundo de la vida) como así la incorporan (Habermas, Touraine, Beck, citado por Redondo-Sama, 2015) que han fundamentado desde los desarrollos científicos sociales y humanos, la relevancia del diálogo para la comprensión de la realidad social y la tendencia a que las sociedades sean cada vez más dialógicas. En ese contexto, las aportaciones y modelos de liderazgo educativo presentan también una tendencia a considerar más el diálogo en sus análisis teóricos y empíricos para conseguir escuelas más inclusivas e igualitarias (Shield, citado por Redondo-Sama, 2015)

De aquí que también resulta importante aclarar como lo hace Frost (citado por Redondo-Sama, 2014) que el principio del diálogo da fuerza a la creación y consolidación de comunidades de aprendizaje, por la necesidad misma de fortalecer los vínculos de directores y directoras comprometidas a explorar formas más efectivas de liderazgo en sus centros.

A su vez, esta referencia, deja claro desde una teoría del liderazgo educativo no posicional<sup>53</sup>, que las prácticas de liderazgo pueden desarrollarse en una unidad diversa de actores sociales, que trasciende la tesis del liderazgo distribuido que aún mantiene el ombligo pegado a viejos conceptos como el de líderes y seguidores. Por lo que se deja claro, que cualquier profesor o profesora puede desarrollar su capacidad de liderazgo si se logran ambientes escolares que lo promuevan, como así, lo ha vivenciado el autor de esta tesis en su calidad de rector, la gestión educativa se desborda para bien de la comunidad educativa, cuando se aumentan los niveles de participación democrática a través del diálogo igualitario, emergen ideas y proyectos, iniciativas educativas que aportan a la formación y transformación del perfil de ciudadano activo que requiere esta sociedad.

Dentro de ese contexto prospectivo, el liderazgo dialógico que fomenta la creación y consolidación de comunidades de aprendizaje, por razones éticas y morales justas, se configura desde un principio de justicia Social (Freire, 2012; Murillo, 2011; Hargreaves, 2008; Rodríguez y Mármol, 2008) que se articula al principio del diálogo igualitario, asumiendo una concepción de unidad dialéctica, justicia social como distribución (Rawls, 1971 citado por Murillo, 2015; Nussbaum, 2010) de reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003, citado por Murillo, 2011) y participación (Young; Miller; Fraser y Honneth; Fraser citados por Murillo, 2011) para indicar la interdependencia de estas dimensiones para construir liderazgo educativo en, desde y para la justicia social.

---

<sup>53</sup> Nos parece importante aclarar que el liderazgo educativo no posicional, hace referencia al reduccionismo de la función del rector, con soy mi puesto, soy mi cargo, que surge de la burocratización de la escuela, lo que implica una ruptura con esta concepción y práctica hacia una praxis de liderazgo dialógico coherente en principios y valores, en teoría y práctica, en la búsqueda permanente de transformación reflexiva de las relaciones e interacciones de los actores sociales.

Al respecto Freire (2012) cuando se refiere a la Esperanza, dice, que esta se gesta cuando se lucha por la justicia social. De igual modo, considera que este futuro de justicia social no le llegara a los más pobres y oprimidos, sino hablamos de él al mismo tiempo que lo construimos: “el futuro no es un regalo: existe como necesidad de la historia e implica continuidad. La historia no ha muerto, ni se ha metamorfoseado en un espejismo imaginario” (P.33)

Así mismo, Hargreaves y Fink (2008), lo enuncia dentro de sus siete principios de liderazgo sostenible, que también lo hacemos nuestro, el principio de la justicia social, en el que se refiere primero a un liderazgo educativo injusto e insostenible, que se potencia desde los sistemas educativos que se rigen por los principios de la competencia y elección del mercado, lo que estrecha las relaciones entre los centros educativos. Anteponiendo, además, que en “última instancia, la sostenibilidad es una inextricable cuestión de justicia social. El liderazgo justo y sostenible, es un liderazgo responsable en su pleno sentido, no solo para el aprendizaje, sino también como ciudadanos miembros de la comunidad y seres humanos éticos ante todos aquellos a quienes afecten o puedan afectar sus actos (P.132). De esta manera, decimos también, que el liderazgo dialógico es un liderazgo justo, comprometido pedagógica, social y políticamente con la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje que impactan en el cambio del sistema educativo injusto a través de la vía de la participación democrática y la solidaridad que les da la oportunidad a todos y todas para una educación de calidad.

En relación con los principios de diálogo igualitario y justicia social, está el principio de la participación democrática o democratización de la escuela (Habermas, 1999;2003; Freire, 2012; Hoyos, 1995; Padros y Flecha, 2014); desde esta perspectiva Habermas, plantea una democracia radical, cimentada en la interpenetración de la voluntad libre y la razón práctica que concibe la comunidad moral como una comunidad inclusiva y auto legisladora de individuos libres e iguales,



pero también afirma, que una persona es libre, si todas las demás son igualmente libres, y que la condición de libertad comunicativa, no puede aislarse, de una orientación hacia el consenso democrático, sustentado en la argumentación. De la misma manera, esta idea democrática es desarrollada por los demás autores en el contexto de una educación propuesta desde una ética comunicativa y dialógica para reconstruir escuelas democráticas.

De la misma manera, se considera en esta tesis la posibilidad de la creación de comunidades de aprendizaje desde una teoría crítica reconstructiva social sustentada en la razón y acción comunicativa, a diferencia de una teoría positivista, con pretensiones normativas, utilitarista y universalista, reducidas a la razón cognitivo-instrumental o práctico-moral, en esta reconstrucción se hace posible la articulación del interés técnico, práctico y emancipatorio, en el contexto de transformación humana y social.

Al respecto de las comunidades de aprendizaje se encuentran experiencias en varias latitudes del mundo, pero, son notorias las experiencias de España a partir de los años 90, transferidas a Brasil por Rosell Rodríguez de Mello, autora de una tesis Doctoral con el mismo tema realizada en la Universidad de Barcelona, todas con niveles de éxito, en los últimos 30 años. Señala, además, Mello (2011) que esta propuesta abre caminos metódicos de transformación democrática de los centros educativos, a partir de la práctica comunicativo-dialógica, evidenciándola con las experiencias de Barcelona y Brasil. Haciendo la claridad, que esta propuesta se lleva a Brasil entendiendo su realidad concreta, diferente a las condiciones de Europa, donde atiende más que todo una población inmigrante.

Por lo que sigue a continuación, en tanto se pretende hacer un relato o narrativa de acercamientos a un liderazgo dialógico desde el caso 1 (Escuela donde labora como rector el autor de la tesis) el caso 2, de referencia, y 15 casos que respondieron a un cuestionario virtual; apoyado

en Redondo-Sama (2015) se deja claro que: Primero, las comunidades de aprendizaje en sus diferentes tipos de participación favorecen la creación, desarrollo y consolidación del liderazgo dialógico que abren sus puertas a los actores sociales de la comunidad educativa para que se impliquen en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación. Segundo, se plantea el principio del aprendizaje dialógico. Tercero, se dejan clara cinco formas de participación de la comunidad y las familias: Informativa, consultiva, decisiva, evaluativa, educativa según (INCLUDED\_ED; Consortium en 2015), siendo las tres últimas, las que tienen mayor impacto en los resultados del alumnado (Flecha citado por Redondo-Sama, 2015)

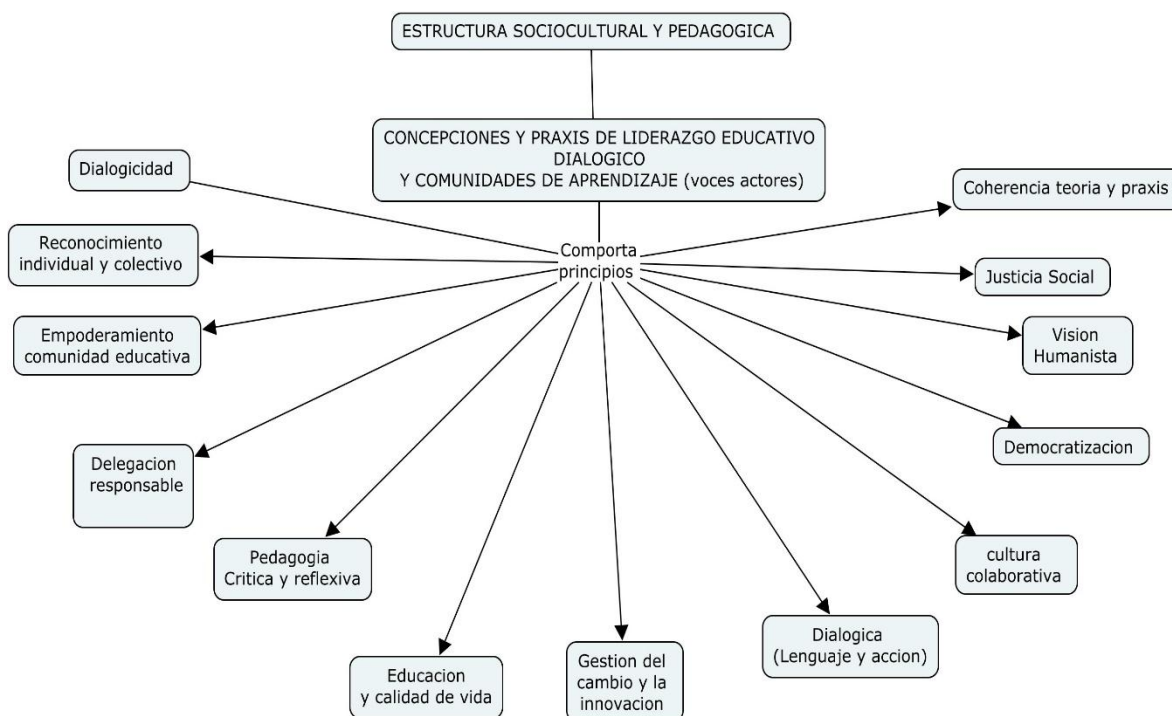
Queda definido, entonces, que el liderazgo educativo dialógico y las comunidades de aprendizaje se relacionan mutuamente, en tanto, el primero a través de sus principios dialógicos, de justicia social, de participación democrática, de empoderamiento de la comunidad educativa, de aprendizaje auténtico, de sustentabilidad, fomenta la creación de comunidades de aprendizaje; estas comunidades, a su vez, abren espacios para crear y desarrollar el liderazgo educativo dialógico, permitiendo la inclusión de todas las voces y la promoción del diálogo igualitario (Flecha, citado por Redondo-Sama, 2015) que permite reivindicar los derechos a una educación de calidad para todos y todas, sin discriminaciones y exclusiones por ninguna razón.

## 2. Narrativas del liderazgo educativo dialógico: reconfiguraciones desde los actores sociales

Para mejor entender, en el momento de la reconfiguración de la realidad configurada como concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar, transiciones entre los paradigmas tradicionales y sociocríticos de la gestión educativa, en esa búsqueda incesante de sentido, encontramos percepciones, miradas a veces convergentes, otras divergentes, en las voces de los actores sociales: Rectores/as, Directivos docentes o coordinadores, docentes, pero, desde esa intencionalidad comunicativa, dialógica, apoyado en la experiencia como rector investigador

y los apoyos teóricos e investigativos referenciados, a partir, de estos elementos se presenta una estructura social, pedagógica y cultural inicial:

**Mapa conceptual 5.** Estructura sociocultural y pedagogía.



**Fuente:** Elaboración propia

Tras esta digresión, se aborda entonces, una descripción etnográfica, con relatos relevantes acerca del liderazgo educativo lograda a través del dialogo con los actores: Rectores, directivos docentes y docentes, a partir de las entrevistas, observaciones participantes, talleres de reflexión prospectiva, registros fotográficos, anotando, también algunos registros que surgen del análisis de documentos. En estas descripciones los registros en negrilla son realizados por el autor de esta tesis para considerar los elementos que aportan a la construcción de liderazgo dialógico y comunidades de aprendizaje en el contexto de la realidad concreta de la escuela samaria. Pues bien, los rectores manifiestan sus formas de pensar el liderazgo de la siguiente manera:

La Formación en liderazgo educativo debe orientarse a la construcción de comunidad educativa, trabajo por procesos, planeación en los tres niveles: macro, meso y micro, implementación del círculo de la calidad PHVA, (Relato rectora organización Caso 13)

Todas las iniciativas de formación deben ir tendientes a fortalecer el liderazgo, empoderamiento, trabajo en equipo y pensamiento crítico. Del mismo modo me parece pertinente la formación en relación a legislaciones educativa recientes (Relato Rector Caso 15).

El rector propone:

- Formación en pedagogía y sus nuevas concepciones y estrategias
- Formación coherente y contextualizada de acuerdo a modelos y enfoques pedagógicos.
- Redefinir y equilibrar las funciones de los actores (Delegación efectiva).
- Resignificar los procesos de formación encaminado a fortalecer la ampliación de cobertura y calidad partiendo de la realidad de cada institución (Relatos rector Caso 7).
- La Formación de competencias humanas en el ámbito del liderazgo educativo implica nuevas formas de planeación de las organizaciones educativas que entienda el acoplamiento entre lo técnico, lo humano, lo pedagógico y político (Relatoría Rector Caso 1)
- Formación en liderazgo y gestión que apunte a incorporar las Tic, el tema de centrar la formación en la gestión humana complementada con la gestión pedagógica y comunitaria (Relatoría Rector Caso 1)

De acuerdo con el Relato en RLT<sup>54</sup>, el rector es quien guía a su equipo directivo y a sus docentes para que apoyen a los estudiantes en su proceso educativo con base en las competencias

---

<sup>54</sup> RLT: Rectores Líderes Transformadores, programa de formación en Colombia a partir de iniciativa de la fundación de empresarios por la educación (EXE) en alianza con el Estado y alguna Universidades, experiencia de la cual hice parte como rector del caso conjuntamente con 32 compañeros rectores más de la educación pública en Santa Marta,

que debe desarrollar un ciudadano, motivado por principios éticos y comprometidos con sus responsabilidades profesionales y sociales. Fortalece los métodos pedagógicos participativos y el uso de tecnologías innovadoras para el desarrollo personal y comunitario tanto de los estudiantes como de los docentes, directivos y administrativos.

Partiendo del concepto de liderazgo como capacidad de influir en un grupo de personas para que estas asuman o adopten las premisas propuestas como líneas de acción, tendría que decir que si el liderazgo en una organización escolar se da desde una relación de poder o autoritaria esta no tendría el alcance de logros que se pretendieran obtener si de desarrollo y calidad educativa se trata. Un liderazgo que propicia la integración y participación de todos los actores posibilita una mejor movilización de los actores educativos hacia el alcance de metas comunes y de hecho al mejoramiento de la calidad del servicio que se ofrece y el reconocimiento mutuo del esfuerzo y trabajo realizado. Obviamente, es necesario mantener una línea de reconocimiento de la autoridad dentro de la organización para la definición de roles y espacios de intervención de acuerdo con lo dicho por el Rector de caso 7.

Se recomienda una práctica de liderazgo educativo que promueva la participación democrática de la comunidad educativa, respetando los espacios y roles de cada miembro en donde se evidencie un trabajo colaborativo efectivo (Rector caso 7)

De este modo, se pueden evidenciar las experiencias de los diferentes rectores de los casos estudiados en esta investigación, exponiendo textualmente lo que estos opinan en cuanto a sus experiencias de liderazgo:

Una experiencia positiva de liderazgo es definir objetivos y metas de aprendizaje con el apoyo de los docentes y sus aportes. Debido a que el liderazgo es un fenómeno social, implica un propósito y una dirección, debe contextualizarse y ser contingente y por lo tanto funcional. Es decir, rediseñar la organización, especialmente la cultura escolar. Es negativo para el liderazgo aislarse del equipo de docentes y no creer en sus capacidades. (Rector, caso 11).

Me parece que el más positivo es un tipo de liderazgo capaz de generar identidad, pertenencia e implicación en un clima de diálogo, de respeto a las personas y de claridad en torno

al sueño institucional. Tienen una incidencia negativa los liderazgos de quien se deja llevar sólo por la emocionalidad, quien cede a las parcialidades, quien no da testimonio de lo que propone, quien se sitúa en los extremos, quien trabaja a "control remoto". (Relato Rectora, caso 13)

Por ejemplo, aquí se va a desarrollar una actividad se convocan a los voceros, a través de bienestar estudiantil y talento humano, se ha hecho charlas, se ha hecho actividades de fomento de liderazgo entre estudiantes u se observa que ellos en sus cursos lo ponen en práctica, entonces no se ha quedado solamente en la parte docente y administrativa, sino que ya vemos que se está proyectando en los estudiantes, ellos nos organizaron un día del maestro, ellos sólitos, colegio y siempre lo empezamos por la parte de los voceros y ellos están transmitiendo todo eso a los compañeros de clase (Relato Coordinadora, caso 2)

Con los padres de familia también se está trabajando, tenemos escuela de padres, eh... con ellos hacemos charlas, hacemos talleres más que todo, en donde ellos participan activamente, eh... y con los representantes de cada curso padres de familia constantemente se están haciendo reuniones con la rectora y también hacemos algunas capacitaciones, los invitamos para que vean que estamos haciendo y también para ver que aporte pueden hacer ellos dentro de su grupo, algunos ya tienen organizado el directorio del resto de los padres de familia de su curso, se comunican entre ellos para ver que está ocurriendo, que aporte, porque la idea no es solamente, igual con los estudiante la queja sí, hay un problema, como podemos aportar para la solución, (Relato Coordinadora caso 2.)

Vamos compartiendo todas las actividades que se van realizando, tenemos la página web actualizada, en las redes sociales estamos publicando todos los eventos que se están realizado día a día y lo más importante lo montamos de una vez en la página, el padre está pendiente (Relato Profesor, caso 2)

En el ejercicio del liderazgo educativo las relaciones interpersonales son muy importantes para el desarrollo de una gestión democrática y solidaria de la escuela. Las maneras despectivas, reactivas y tradicionalistas en oposición a una propuesta innovadora en beneficio de la comunidad educativa le subyacen unas preconcepciones que denotan las características individualistas, desconectadas de las expectativas del grupo social y de la necesidad de resolver situaciones fundamentales para la vida de la escuela (Rector, caso 1).

Debe ser un liderazgo de servicio, servir, darse todo, "el que no vive para servir, no sirve para vivir" (relato profesor caso 1)

Para buscar nuevas prácticas de liderazgo que sean posible, debemos, buscar la integración entre las jornadas escolares, democratizar todos los ambientes escolares, una democracia real; cambiar las practicas evaluativas, fortalecer el consejo académico, planear y ejecutar las acciones en forma adecuada (Relato profesora caso 1, en semana de desarrollo institucional)

Liderazgo Debe ser de acción para la acción transformadora (relato profesora caso 1)

Educar con el ejemplo, con amor (Profesora)

No hay paz mientras un niño se levante y no tenga que comer (Relato Profesora caso 1).

Investigar en el sujeto para generar transformación, el docente debe tener vocación en su quehacer pedagógico. (profesora por concurso Nueva Normalista)

A la pregunta sobre las prácticas positivas de liderazgo educativo se responde:

La democracia con la que trabaja el rector, ya que tiene en cuenta las opiniones de todos los docentes, me gusta mucho el enfoque dialogante que practica. (Relato profesora caso 1)

La formación en liderazgo educativo debe contemplar el liderazgo colaborativo, el sentido social y humanista, el liderazgo pedagógico, retroalimentar permanente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (relato profesora caso 1)

Liderazgo educativo debe generar confianza (relato profesora caso 1)

Vivir lo que su grupo vive, poner más de nosotros para obtener más de ellos. (Profesora caso 1) (Los registros marcados con punto se sistematizan a partir del TALLER, REFLEXIÓN DEMOCRÁTICA CON DOCENTES, CASO 1).

El liderazgo debe ser transformador, construido en equipo, que integre a toda la comunidad, participativo y democrático, comprometido y que construya conjuntamente proyecto de vida, ideales y propuestas, Debe ser participativo, que genere espacios pedagógicos y de transformación. (Relato profesora caso 1).

Para generar transformaciones en la gestión educativa y las prácticas de liderazgo educativo son necesarias a) la coherencia en teoría y práctica b) trabajo colectivo y organizativo c) Sentido social y humanista en todas nuestras actuaciones d) Participación y garantía para sentirse sujeto activo de la institucional (Relato profesora caso 1).

Un liderazgo es la capacidad de hallar en otros las cualidades y capacidades que le permiten liderar procesos de la escuela para delegarles de manera distributiva responsabilidades desde una conciencia y un sentido, bajo intervenciones cuando se requieran. Un liderazgo es la capacidad de llegarle a la comunidad educativa, generando conciencia de las problemáticas que rodean a la institución que los impulse a una práctica colectiva en la construcción de instrumentos y estrategias que permitan aportar soluciones colectivas e individuales de todos los actores desde su campo de acción. (Relato Rectora, caso 2)

A la pregunta ¿Cuáles son esos cambios reales que ha sufrido la institución? Al rector del

caso 2 este responde:

Creo que el más importante es su manera de relacionarse con el entorno, la institución abrió sus puertas y le dijo a la comunidad esta institución es de ustedes y para ustedes, lo que aquí se concibe, se sueña y se planea es para ustedes, ha abierto las puertas para que entren, miren y participen, se han estrechado lazos, se ha logrado avances en el lenguaje usado con la comunidad, en la posibilidad de ofrecerle transparencia y participación, yo creo que hoy la comunidad puede venir a preguntar qué está pasando que aquí no hacemos nada detrás de las puertas, que tienen lugares y momentos para pronunciarse, para preguntar y para ser escuchado y eso ha cambiado la forma como nos perciben. (US caso 1. COORD.).

A la pregunta ¿Cómo desde ese liderazgo directivo educativo se logran los propósitos de gestión administrativa, pedagógica y social? responde:

Yo estoy convencida que la única manera es persuadir al resto, no hay otra forma, porque en algunos casos puede resultar exitosa la coacción, pero en otros no, si falla inclusive entre nosotros por lo que decía anteriormente por el ego, solamente puede vencer eso convenciendo al otro con argumentos de porque lo que tu estas proponiendo es lo mejor y que los demás actores entendamos, caramba, puede ser que en este momento no esté de acuerdo, puede ser que en este momento no lo comprendas pero confía en mi como líder y veras que luego vamos a tener los resultados, así es como yo lo enfrento y así es como yo lo hago cuando yo no estoy de acuerdo contigo en una decisión, digo hagámoslo y veamos qué pasa, entonces pienso que el líder necesita es persuadir al resto. (Relato COORD. caso 1).

Lo que sí puedo decir es que lo primero que él (Rector) se propuso fue construir el PEI de la institución, porque esa es como la brújula del proceso educativo y sin eso pues no estábamos yendo hacia ningún lado, ya con la construcción de eso iniciamos un nuevo colegio, arrancamos ya con nuevos planteamientos, nuevos horizontes y eso es lo nuevo del colegio. (Relato caso 1, coordinador).

Pero yo siempre he pensado que uno debe hacerse como indispensable y quererse en el trabajo donde está, de que vale uno llegar donde no lo necesitan a uno, yo creo que uno debe ir a donde realmente lo necesitan, ese siempre ha sido mi pensar. Bueno y cuando llegue aquí la gente me decía ¡no que el pando! y la verdad es que ahora la gente se quiere venir al Pando, ósea mucha gente que le decían a uno "ve no hay vacantes porque me quiere ir para allá", porque la imagen del colegio ha cambiado desde todo punto de vista, desde el bienestar para los docentes como el bienestar para los estudiantes, antes los padres de familia tenían el concepto de que el pando era una recocha, ósea que metían al hijo porque no tenían donde más meterlo y acá venían a recocha, a molestar y todo eso, menos a educarse, ahora el concepto es otro saben que su hijo viene acá a educarse, si hay problemas en la institución pero tienen un buen concepto a comparación de otras instituciones al Pando, entonces me parece que hemos cumplido con una visión que estaba planteada en el año 2012, yo creo que estamos en un buen momento, prueba de eso es que si usted pregunta cuál es la mejor primaria del magdalena y es el Pando de acuerdo a las calificaciones del año anterior, entonces yo creo que la visión ya se ha planteado hacer la actualización junto con el PEI. (Relato coordinador caso 1).

Uno de los mayores logros es trabajar con los jóvenes la parte formativa en valores, hacerles saber y que tomen conciencia que ellos son parte importante a nivel institucional y a nivel comunitario, por esa razón cuando nosotros vemos que nuestros muchachos ingresan a la universidad o a cualquier centro de educación superior, nos da mucha alegría, y mucha satisfacción; al ver que nuestro proceso formativo no ha sido en vano. (Relato Profesora caso 1).

Para ella ha sido exitoso poder adelantar una iniciativita que se logró institucionalizar el comité de convivencia, se hizo un trabajo interinstitucional a través de mesas de trabajo, el poder formar parte de ese equipo con el que se logró resignificar el Manual de Convivencia, con un trabajo bastante arduo, donde se logró que no solo trabajáramos los estudiantes y docentes sino se vincularon también a los padres de familias, a nivel de un gran evento en las instalaciones de un lugar cómodo y acogedor de la ciudad cuyas instalaciones favorecían el trabajo arduo, integrador y denodado de todos los estamentos de esta comunidad educativa. (Relato profesora caso 1).

A partir de una historia de vida: ¿Cuáles considera usted, qué han sido sus mayores realizaciones y/o logros en beneficio de esta colectividad?

Cuando uno trabaja con grupos uno a veces encuentra dificultades porque no todos marchamos al mismo ritmo o por la misma vía, porque uno a veces encuentra ciertos obstáculos; pero, a pesar de tener poco tiempo tuve la oportunidad de hablar y les dije que nueva como fuera ya hacía parte del Pando y por lo tanto ella sentía sentido de pertenencia con esta institución. En el colegio hay muchas cosas pensadas de una manera que ya está pasada de moda podríamos decir así, entonces hay que estar renovando, hay que cambiarlas, entonces; apoyando unas ideas y trayendo otras hemos partido, que se deben hacer cosas nuevas que se deben apoyar esas nuevas ideas, independientemente quien las diga eso no importa. Creo que he hecho bastante este corto tiempo que lleva de haber llegado. No más ahora tienen un 'día del idioma' por ejemplo, a ellos les correspondió la preparación del día del idioma, y los compañeros le decían que así como ella dice no debe hacerse porque normalmente aquí en el IED El Pando se hace así; a lo que ella les respondió: -pero es que esta idea es mucho mejor y se las ha vendido y gracias a Dios se la compraron; lo que al final redundo en mejora; puesto que como afirma ella, no es que se vaya a hacer como ella quería; sino que sencillamente es lo mejor para la institución. (Relato Profesora, caso 1)



Delegación es darle la posibilidad al otro que él haga lo que sabe hacer y puede hacer y entonces se sienta bien con su aporte y a su vez esté como aportando a los otros, porque en la medida en que estamos como engranados entonces tenemos mejores resultados, (Relato Rectora caso 2).

A la pregunta ¿Para usted qué sentido y significado tiene el liderazgo educativo en la gestión educativa de la escuela? Responde:

Bueno el sentido es de carácter como interpretativo, yo pienso que una institución sin un líder es como un barco sin capitán, así de sencilla es la cosa, eh... es necesario hacer como una figura ahí en ese aspecto, el rector esta llamado indudablemente a liderar pero no solamente el rector, hay a su lado otros marineros y otros que tienen todas las capacidades de hacerlo y el significado es digamos muy importante en la medida en que se pueden ejercer desde diferentes perspectivas, un rector puede ser, hay diferentes clases de líderes pero el hecho esta o la gracia del líder, el resultado que obtenga depende también de las calidades, de las condiciones, de las problemáticas, de los aspectos que existan en la institución y que se puedan he contar para salir adelante, en eso se incluye el componente humano, el líder, el rector tiene que ser un líder que contribuya a que las personas se sientan bien en una organización, a que, yo aquí he tenido personas, en estos días tuve una persona, venga usted pidió traslado, me dijo no pues yo pase la carta y le dije venga para acá usted cómo se va a ir, usted tal cosa, entonces le empiezo a valorar una serie de cosas y me dice seño ya no me voy. Entonces, uno a la larga también tiene que tener ese componente humano, esa cercanía, esa distancia y esa lejanía siempre la tenemos que estar mediando, porque no nos digamos mentiras, pero un buen maestro uno no lo puede dejar perder, entonces uno tiene como que tener también ese tacto. El rector no es el administrador del colegio, es más que eso, es como la cabeza digámoslo así, sobre el recae todas las responsabilidades de la institución (US relato rectora caso 2).

Algunas notas relevantes Caso 1: contexto de investigación en profundidad: el eslogan del manual de convivencia: “construcción dialogada de la excelencia educativa” (registro en la portada del Manual de Convivencia, 2015).

El proceso formativo del educando, se trabajará acorde a los principios de justicia, igualdad, ecuanimidad. Todas las normas se encaminarán a conseguir procesos de convivencia donde prime el bien colectivo sobre el bien particular (Manual de convivencia caso 1, pp.9-10). Nota: Con respecto al Manual de convivencia se trabajan pactos de aula, pactos con docentes y padres de familia (Ver anexo de Ejemplo, con estudiantes).

PEI (resignificado a partir de 2011-2017): Reitera el Principio de la constitución política de Colombia de 1991 (CPN) “cada persona tiene el derecho a recibir una educación que le permita

desarrollar al máximo sus potencialidades y personalidad”, contando con la participación de la familia, la sociedad y el Estado.

La IED. El pando, surge como respuesta a la necesidad educativa de un vasto sector de la comunidad donde está ubicada que no encontraba espacio académico en los colegios existentes...es una institución de extracción popular ...se logran percibir algunos casos de violencia intrafamiliar, disfunción familiar....un alto porcentaje de madres y padres de familia desarrollan actividades informales o eventuales como vendedores ambulantes, ayudantes de construcción, servicio doméstico, carpintería, pintura , albañilería...lo que conlleva a que las condiciones de salud, presentación personal, tenencia de útiles escolares, lo que incide en la motivación académica (PEI, 2014, párrafo 1, sin paginación).

PEI: Misión y visión: es una institución de formación desde el preescolar hasta 11 grado, se compromete en su quehacer pedagógico con potenciar las dimensiones cognitivas, valorativas, comunicativas y prácticas de los estudiantes. Visiona ser reconocida por su comunidad y ciudad por la pertinencia de sus procesos administrativos, pedagógicos y sociales, además, de visionar una comunidad comprometida con su PEI y el desarrollo de proyectos que permitan espacio en el sector productivo y espacios de conocimiento científico y tecnológico. (PEI, párrafo sin paginación).

En la síntesis teórico-metodológica del modelo pedagógico, por acuerdo del 17 de marzo de 2011, se asume un enfoque dialogante -interestructurante, en donde el estudiante se convierte en sujeto activo en construcción de su conocimiento y desarrollo de valores, asume su compromiso de manera libre y autónoma...con el derecho a participar activamente en todos los procesos de gobierno escolar, de extensión con la comunidad, en los procesos de evaluación y autoevaluación... (PEI, párrafo sin paginación).

En el taller del día E hacia la excelencia (ISCE, 2016) se reconoce que el colegio ocupa el segundo puesto en primaria en 2014 y en 2015, fue la mejor primaria de Santa Marta, por encima del promedio distrital y nacional, con un incentivo y reconocimiento al Rector, Directivos, docentes y administrativos, un salario mínimo, premio que recibieron 10 colegios del sector público por sus aumentos en los niveles de desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar, respecto a este último, plantea seguir potenciando una ruta de convivencia a través del diálogo, la lúdica, la confianza, el autoreconocimiento en relaciones con el otro, basado en el respeto y la solidaridad.(Acuerdo por la excelencia día E de 2016)

RENDICIÓN DE CUENTAS: Se hace desde un enfoque dialógico y participativo, en cuanto participan en ella la comunidad y es una construcción con la responsabilidad compartida, no se dedica solo a la parte contable, se dialoga también sobre todas las áreas de gestión, en el encabezamiento de la rendición de 2012, textualmente se registra así: “esta es un rendición de cuentas desde el liderazgo y gestión dialogante, participativa, escolar para promover calidad integral de la educación y garantizar el acceso, la cobertura y la permanencia de niños, niñas y jóvenes de la IED. EL PANDO.”

Acta Consejo Directivo: 11 de mayo 2016:

El informe del rector se centra en la exposición sobre la construcción de la escuela ideal, la cual debe ser una construcción social...con la idea de transformación y mejoramiento continuo de la calidad de la educación basada en el desarrollo humano, donde la comunidad educativa juega un papel predominante. Destacando los buenos resultados del colegio en las pruebas saber, no solo a nivel distrital sino a nivel nacional...reto que nos impulsa a construir una escuela democrática...comunicativa...

### 6.3. Relato de observación reunión consejo directivo

#### Caso 1

A esta reunión asisten dos maestros, dos padres de familia, el egresado y el Rector.

En observación se evidencia como se da la toma de decisiones de la institución desde el consejo directivo.

En tema de cafetería surgió la problemática que el encargado de la administración de la cafetería en el año anterior no cumplió con algunas de las promesas presentes en la cotización que entregaron en la convocatoria, los docentes y los padres de familia manifestaron su inconformidad y por consenso se decide sacar esta propuesta del proceso de selección, cabe resaltar que el rector antes de la toma de esta decisión presentó un balance de cumplimiento de los arrendatarios.

Posterior a esta decisión, se evalúan las propuestas que se presentaron a la convocatoria bajo cinco criterios específicos, permitió hacer la selección de las dos mejores, con las cuales se mira en comparación el mayor beneficio ofrecido y su experiencia laboral para definir el ganador de la licitación bajo un consenso unificado.

Por otro lado, se plantea el segundo tema de la reunión que lleva como tema el proceso de calidad de la institución. El rector plantea la problemática y luego abre espacio para escuchar propuestas de parte del consejo, las propuestas son las siguientes:

- Egresado: Propone el seguimiento a todas las actividades que se llevan a cabo en la institución (todos apoyaron).
- Egresado: Conformar equipos por área y que cada área tenga un líder para que haya mayor Seguimiento y excelencia en los procesos.
- Docentes: Teniendo como preocupación que los estudiantes se quedan afuera por llegar tarde, por uniforme o por otras temáticas, a lo que todos concluyen que deben entrar y

llevarlos a un lugar bajo supervisión de un docente o directivo que este libre para que realice actividades de lectura y de desarrollo de pensamiento.

- Docentes: Se pidió que los estudiantes no salieran temprano por ningún motivo, que no se adelanten horas, que se llenen esos espacios con lecturas y actividades.

### **6.3.1. Interpretación relato Consejo Directivo:**

¿Cómo se toman las decisiones del consejo directivo caso 1, en relación con las áreas de gestión educativa que develan sus concepciones y prácticas de liderazgo educativo?

Categorías

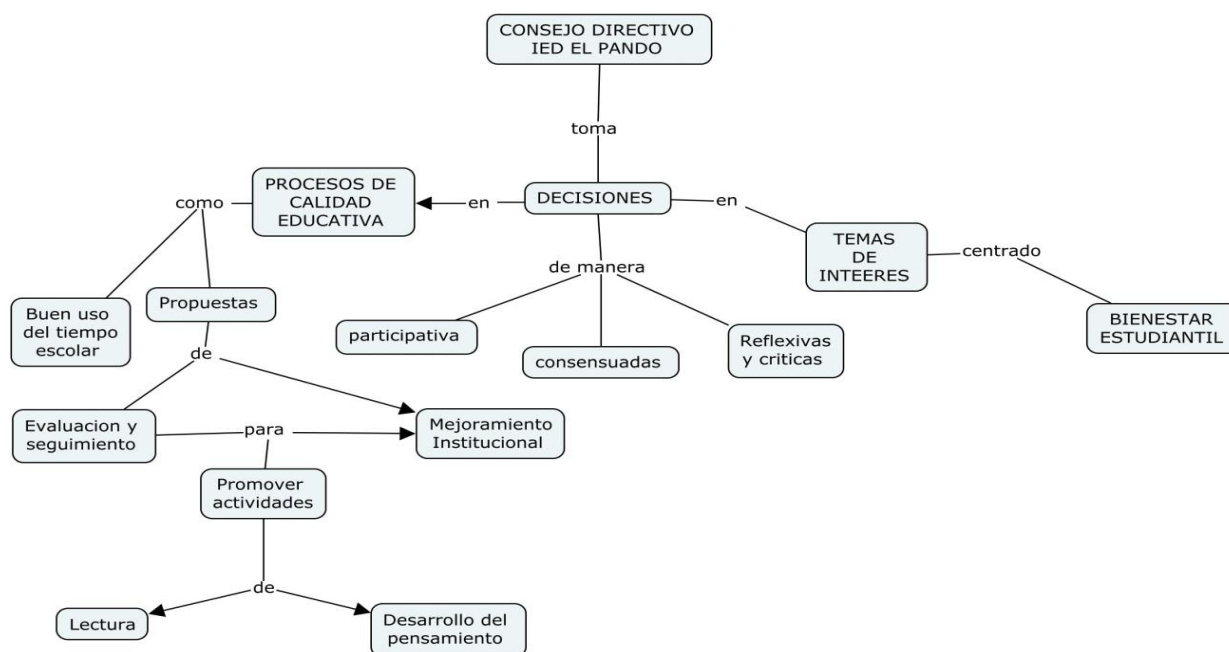
Consejo Directivo

Toma de Decisiones: Consenso, participación

Temas de Interés: Bienestar estudiantil

Procesos de calidad: Buen uso del tiempo escolar, Propuestas de evaluación y mejoramiento institucional

**Mapa conceptual 6.** Consejo Directivo IED. EL PANDO



**Fuente:** Elaboración propia

### 6.3.2. Análisis interpretativo

El consejo directivo de la IED. EL PANDO asume roles de liderazgo educativo comunicativo, dialogal y gestión educativa democrática en la toma de decisiones de manera participativa para consensuar en aspectos de orden administrativo, pedagógico y social, tales como: la búsqueda de mejoramiento institucional y bienestar estudiantil desde el buen uso del tiempo, el énfasis en los procesos de calidad educativa a través del desarrollo del pensamiento y el buen hábito de la lectura en los estudiantes, mediados por el apoyo de docentes y directivos a los programas pertinentes.

De esta manera, se podría afirmar, que en el mundo de la vida escolar: de participación activa, democrática y deliberante de los actores sociales de la escuela se transita hacia la

configuración de liderazgo educativo mediado por concepciones y prácticas de una educación democrática y emancipadora.

En este sentido se coincide de manera coherente con las afirmaciones de Habermas (1987) cuando entiende la acción más allá de una acción instrumentalista del ser humano, por el contrario la comprende desde una ética comunicativa, de acción reflexiva, hacia una praxis social emancipadora, donde el cambio debe darse en el ámbito comunicativo de las interacciones simbólicas y de entendimiento entre los sujetos, es decir, las concepciones y prácticas de liderazgo planteadas por este consejo directivo apuntan a la idea de interacciones de los sujetos capaces de dialogar, comunicarse y de acordar consensos y acciones para establecer relaciones interpersonales que construyan nuevos escenarios de convivencia escolar.

Ahora bien, las acciones de liderazgo educativo le apuntan a fines estratégicos, pero se hace no para manipular al otro, lo mismo que las acciones normativas y las manifestaciones individuales sean conscientes con la apuesta teleológica hacia una educación emancipadora, para de esta manera, contribuir a la construcción alternativa de una sociedad libre, democrática, emancipada y solidaria, sin reducciones instrumentalistas de la persona, pero si, desde una racionalidad comunicativa y acciones conscientes de transformación de las realidades escolares, apoyados en una praxis como una acción reflexiva y de sentido del proceso educativo y formativo del ser humano en todas sus dimensiones cognitivas, afectivas y prácticas.

Al respecto de la construcción del liderazgo educativo sobre bases de una ética comunicativa y una gestión educativa para la democracia, Hoyos (1995) le da sentido a la ética en el proceso educativo citando a Habermas (1985), para aclarar que en el mundo de la vida educativa se han generado ciertas confusiones cuando se han infiltrado en el sistema educativo: “el positivismo jurídico y el escepticismo valorativo” (P. 66) conformándose unas posturas de

liderazgo autoritario, moralista, y otras posturas de liderazgo del dejar hacer, dejar pasar, es decir unas posturas escépticas en los propósitos de una educación como práctica de la libertad y la autonomía.

Pero, al observar la practicas de liderazgo directivo y docente en la IED. EL PANDO, se encuentran contrastes con las decisiones del consejo directivo, algunas veces se es radicalmente normativista en las decisiones con los estudiantes sobre todo, cuando estos presentan dificultades de comportamiento, mientras que en el caso de comportamiento docentes, algunas de origen individual y otras colectivas, se es más flexible, es decir, en la transición hacia una postura ética comunicativa del liderazgo educativo, se conforman dos extremos en el proceso educativo, quienes pretenden seguir enseñando a través de la imposición de normas y otros que optan por una postura facilista de no interferir en la formación del otro.

Lo anterior plantea un giro ético en la acción comunicativa de liderazgo educativo en la IED. EL PANDO, para darle bases morales al proceso de formación de la persona o ser humano que queremos, como también, para la construcción de sociedad civil democrática y solidaria.

Quizás como afirma Hoyos (1995) este giro ético ayudaría a la reflexión filosófica del ethos cultural de la comunidad educativa para deconstruir esas posturas escépticas, positivista o pragmatistas hacia una razón comunicativa que le dé sentido a la educación para el desarrollo del ser humano como fin último en contexto de una sociedad en conflictos, violencia, que así como lo concibió la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994) proponer una transformación educativa en la cual se plantee construir un nuevo ethos cultural, unas nuevas capacidades intelectuales y rediseños de las organizaciones educativas en la perspectiva de aportar a la superación de las pobrezas, violencias, injusticias, intolerancias y discriminaciones que mantienen a Colombia atrasada económica, política, cultural y socialmente.



En la IED. Caso 1, se viven momentos de transición, de una perspectiva tradicional burocrática, transaccional del liderazgo, pero también, se asoman de manera creciente algunas posturas con iniciativas democráticas, participativas, para el caso, algunos eventos se observa un mayor compromiso docente, caso ej. Día E (Taller programado por la Institución orientado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia) en donde los maestros y maestras tienen obligación directa de asistir para evaluar resultados académicos y elaborar un plan con metas de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar como variables que propone el MEN, es de su total participación, mientras que para el Día E. de la Familia, que además se realiza en un día no laboral, se pone en discusión su asistencia, y solo asisten un 30 por ciento de los docentes y la convocatoria reúne apenas uno 16 padres de familia de un total de 280 convocados.

De manera que Freire cuestiona la concepción tradicional y burocrática de la educación, es decir, propone pasar de una “educación bancaria y domesticadora” donde se convierte el sujeto en objeto o cosa, a otra “educación liberadora”, eminentemente problematizadora, crítica, en donde en medio de la sociedad y mundo que vivimos actualmente en América Latina, en particular en la IED. EL PANDO, en condiciones de marginalidad, se exige una postura reflexiva, crítica y transformadora, ante todo, una actitud proactiva que exige acciones que parta de la idea educativa de relaciones del hombre en el mundo y con el mundo, lo que implica un desafío de ir más allá de los intereses burocráticos y personales hacia la construcción de comunidad educativa integrada para lograr los propósitos de desarrollo educativo con la participación de coherente de todos los actores: Rector, directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y administrativos.

En cuantos al paradigma burocrático clásico (Bolívar, 2010) señala que el modelo administrativista burocrático entró en crisis, lo que reconoce a partir de sus investigaciones en

Chile y España y que este a diferencia de un liderazgo de mayor contenido pedagógico tiene una incidencia intrascendente en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

Lo anterior, se trae a colación por lo que en las prácticas de liderazgo directivo en la I.E.D. EL PANDO, pareciera que predominan factores susceptibles de mejoramiento, ej. Pasar a un modelo de liderazgo y gestión en el cual se busque la integración y no solo la acomodación de los actores a sus intereses individuales, antes que el interés social, pedagógico, de compromiso con una práctica de liderazgo que permitan acciones comunicativas hacia el logro de una educación con propósitos de desarrollo integral de los estudiantes en la perspectiva de aportar a la transformación social.

Ahora bien, desde esta tesis se entiende las transiciones paradigmáticas en el contexto de constituir liderazgo educativo en la gestión educativa de la organización escolar a partir de la idea Freireana de cambio y de transformación total, lo que implica una concepción crítica del liderazgo educativo, una apuesta al liderazgo educativo como una praxis, en donde los actores sociales de la escuela, liberan su conciencia y son sujetos activos de su propia historia, como lo sigue afirmando Freire, la verdadera es comunicación, dialogo: no más educador del educando, no más educando del educador, somos educadores –educandos, con un educando educador, es decir nadie educa a nadie, pero tampoco nadie se educa solo, los hombres se educan mediatizados por el mundo, a lo que agrega: “no existe educación sin sociedad, ni hombre fuera de ella.”

De esta manera, se deja claro, la ruptura con teorías del liderazgo de corte tecno burocrático de interés positivista o pragmatista, de naturaleza individualista, hacia un liderazgo de construcción social, comunicativo, dialógico, transformador, formativo y distributivo en las relaciones sociales intersubjetivas desde realidad de la comunidad educativa en la construcción y reconstrucción permanente de una educación como una praxis liberadora que permita construir

comunidades de aprendizaje y fortalecer las prácticas de compromiso profesional de directivos y docentes.

A continuación, se presentan unos registros fotográficos: Pacto de aula, sesión consejo académico, Rector, profesores y estudiantes compartiendo en aprendizaje dialógico la misión institucional, foto en sala de Psicología con atención a familia y una imagen creada por el rector en el programa RLT. Y, seguidamente se abre un capítulo como epílogo de reconfiguración final de una estructura sociocultural, socio pedagógica y sociopolítica, lograda desde las voces de los autores que avanzan en una transición hacia un liderazgo educativo dialógico y construcción de comunidades de aprendizaje.

**Imagen 3.** Pacto de Aula IED. EL PANDO



## Recapitulación

Tal como se ha visto a lo largo de este capítulo se develan las transiciones de un paradigma administrativista centrado en la gestión burocrática, hacia un liderazgo pedagógico (Instruccional) según (Grubb y Flessa, citado por Lopez-Yañez, et al (2014), que a pesar de sus avances en cuanto a fomentar un mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera más eficaz, se mantiene en unas prácticas de liderazgo y dirección jerárquicas y autoritarias.

De la misma manera, en este mismo capítulo se considera la posibilidad de una transición hacia un liderazgo educativo dialógico que inspire la creación de comunidades de aprendizaje desde una teoría crítica social (TAC\_TEE) sustentada en la razón y acción comunicativa, a diferencia de una teoría positivista, con pretensiones normativas, utilitarista y universalista, reducidas a la razón cognitivo-instrumental o práctico-moral, en esta reconstrucción se hace posible la articulación del interés técnico, práctico y emancipatorio, en el contexto de transformación humana y social.

Emerge la pregunta que se retoma por constituirse como eje central para deliberar de manera prospectiva al interior de la escuela y del sistema educativo samario: ¿Es posible una síntesis dialéctica a través de un diálogo pedagógico, político y social que reconozca los aportes y limitaciones del liderazgo pedagógico instruccional, transformacional y distribuido, transformado en un liderazgo educativo dialógico que tenga como propósito la construcción de un escenario educativo dialógico posible sustentado en una razón comunicativa, de interacciones dialógicas, desde la cual se crean auténticas comunidades de aprendizaje?

Sin duda, se reitera la necesidad del giro dialógico, de cambio de paradigma sustentado en la razón instrumental hacia otro, sustentado en la razón y acción comunicativa y dialógica (Habermas, 1999; Freire, 2013), lo que implica un cambio de roles: del rol de un liderazgo

Instruccional, transformacional, distribuido, que si bien aporta elementos de síntesis, también oscurecen la realidad escolar sustentada en las relaciones de poder e influencia mientras que el liderazgo dialógico promueve la construcción de comunidades de aprendizaje y considera replantear el poder y la influencia del liderazgo, de manera que la comunidad educativa sea empoderada como comunidades de aprendizajes capaces de tomar decisiones educativas (Padros y Flecha, 2014)

En palabras de los actores más progresistas entrevistados en esta Tesis se puede inferir la emergencia de una nueva visión del liderazgo en Santa Marta que se fortalece bajo los principios de la dialogicidad, la distribución del poder y la influencia más allá de las funciones de un cargo, además de encontrar elementos de coherencia teórico práctica con la implementación de una educación que abre ventanas a la humanización y democratización de la escuela y de un liderazgo que va avanzando en el cierre de las brechas sociales y lo homogenización de prácticas autoritarias y burocráticas.

Así mismo, los actores sociales de la escuela expresan sus expectativas y necesidades formación en liderazgo como prospectiva estratégica en el mejoramiento de la gestión educativa Haciéndose pertinente para el cierre de esta recapitulación recordar las propuestas de formación planteadas por Rector de las instituciones Caso 1, 7, 15: cuando priorizan la formación nuevas concepciones y estrategias en pedagogía, en modelos y enfoques pedagógicos, en legislación educativa , en el conocimiento del cual debería ser el rol del rector en la sociedad actual y, muy importante es la propuesta de resignificación de los procesos de formación en liderazgo partiendo de la realidad contextual de cada institución.

## Capítulo 7.

### **Reconfiguración del liderazgo educativo dialógico y comunidades de aprendizaje: retos y desafíos hacia la construcción social y político-pedagógica para aportar a la paz con justicia social**

*Las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la organización escolar deben ser coherentes con una práctica educativa político-pedagógica como factor social y de libertad, impulsando procesos de gestión educativa en las organizaciones escolares en el cual, educar al hombre se convierta en una acción reflexiva, ética y transformadora hacia la plenitud de desarrollo del sujeto social y humano, sin discriminaciones por razones de origen social, sexualidad o color de la piel.*  
(Álvaro Rodríguez Akle)<sup>55</sup>

Este capítulo emerge en un proceso de reconfiguración a partir de la experiencia en la construcción de un ensayo para postulación del autor de esta Tesis al PREMIO COMPARTIR AL RECTOR<sup>56</sup> 2017-2018, Colombia, con un experiencia de liderazgo dialógico en la gestión educativa de las organizaciones escolares en el caribe colombiano, pero también y especialmente producto de la entrevista con el Secretario de Educación del Distrito de Santa Marta, con quien se comparten las conclusiones de la Tesis, a partir de preguntas que permitieron un espacio de validación desde los aportes conceptuales y empíricos de la máxima autoridad en el engranaje del sistema educativo samario.

Así, como lo señala Murcia y Jaramillo (2008) “la reconfiguración debe ser un momento de confrontación, logrado desde la realidad empírica contrastada con la realidad conceptual...”

---

<sup>55</sup> Esta cita es del autor de este ensayo Álvaro Del Carmen Rodríguez Akle, Rector de la IED. EL PANDO de Santa Marta, como referencia construida desde el proyecto de investigación doctoral presentado a RUDECOLOMIA-UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, Cuyo objeto de investigación son las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares.

<sup>56</sup> Es un homenaje a los maestros y rectores más sobresalientes del país, con el objetivo de promover la valoración social de su labor, visibilizar sus prácticas pedagógicas y apoyar su profesionalización, lo otorga la Fundación Compartir quien cumplió sus primeros 37 años en 2017, es una fundación empresarial en busca de un propósito supremo: contribuir a mejorar la calidad de la educación de niños y jóvenes colombianos.

(pág. 154); en este sentido, el relato a continuación expresa la postura del autor de esta Tesis, pero también, se reflexiona a partir de la comprensión del discurso del secretario de educación y las inferencias que de este se producen para dejar abierta la posibilidad de edificar una red de liderazgo educativo dialógico y la perspectiva de nuevos diseños de investigación que permitan caracterizar las comunidades constituidas desde nuevas visiones de liderazgo educativo y las experiencias exitosas que impactan en sus logros y desarrollo de la calidad de la educación en Santa Marta.

De esta manera, el secretario de educación de Santa Marta analiza la problemática que rodea las situaciones de liderazgo y gestión educativa, cuando visualiza una falta de unidad en la misión del liderazgo educativo, señalando tres categorías de liderazgo en los rectores de Santa Marta, las cuales se enuncian a continuación:

1. Rectores sin liderazgo o con liderazgos discutibles, como así lo expresa: “algunos se limitan a sobrevivir con el trabajo, entonces esas personas por supuesto no tiene liderazgo o tienen unos liderazgos discutibles, mejor dicho, eh... otras personas están puestas ahí por favores políticos en el pasado, entonces ellos hicieron ejercicio de... generación de identidad atados a militancias políticas...”
2. Liderazgo transformador, señalando que estos rectores están empoderados y aprovechan las oportunidades que les ofrece el contexto y las ofertas institucionales, siendo conscientes de sus propias debilidades y fortalezas, superando circunstancias que encontraron en sus inicios de gestión, como así lo expresa : “...Esas personas están transformando su propia vida y están transformando las comunidades académicas donde les ha correspondido el rol de líder, de líder formal y se están convirtiendo en líderes reales, en líderes de sus comunidades...” (Unidad semántica de análisis entrevista secretario de educación Santa Marta).

3. Liderazgo de sobrevivencia como un liderazgo que emerge en medio de las realidades rurales y en las condiciones de los barrios marginales de Santa Marta, donde los rectores se ven obligados a hacer de todo para dar respuestas a sus comunidades como así se puede entender en sus propias palabras:

Y hay otros líderes que podrían estar subsumidos en alguna de las categorías anteriores pero habitualmente están dentro de los que se han convertido en líderes de sus comunidades, que les ha tocado ser líderes porque o sino perecen, ósea es un tema de sobrevivencia, ¿Quiénes son esos?, habitualmente son los líderes de instituciones rurales ¿Sí? o son líderes de instituciones urbanas en las que las condiciones y la precariedad de su institución están marcadas por 50 años de abandono y esa gente le toca hacer de papá y mamá de todo el conjunto de su comunidad académica... (Unidad semántica entrevista secretario de educación de Santa Marta).

A partir del relato anterior, y teniendo en cuenta el objeto de investigación de esta Tesis focalizado en develar, desentrañar, exponer la esencia de las estructuras que están implícitas en las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar que transitan de un paradigma tradicional y burocrático hacia paradigmas críticos sociales, emergentes, dialógicos y comunicativos, así también se visualiza esa transición histórica social del liderazgo desde la teoría formal cuando López Yáñez, Murillo, Leithwood, Flecha, Hargreaves, Spillane, entre otros, referenciados anteriormente, dejan claro cómo se pasa de un liderazgo autocrático, vertical, instruccional hacia un liderazgo transformacional, sostenible, distribuido y dialógico, dejando evidente las tensiones de concepciones y prácticas que les cuesta desarraigarse del ego individualista y carismático hacia formas colectivas y dialógicas de construcción de comunidades de aprendizaje, conocimientos y saberes.

Igualmente, a partir de la reflexividad asumida por el autor de la tesis orientado por una etnografía reflexiva y crítica, que reconoce a los investigadores como parte del mundo social que estudia (Hammsersley y Atkinson citado en Murcia y Jaramillo, 2008) y en la interacción con los



actores sociales: rectores, docentes, directivos docentes y en la propia voz del secretario de educación del Distrito de Santa Marta, se percibe el tránsito del liderazgo de las concepciones y prácticas de liderazgo como lo manifestó anteriormente el Secretario, cuando dice incluso que existe ausencia de liderazgo o algunos liderazgos discutibles o por supervivencia, pero aceptando también que se avanza en el empoderamiento de un grupo de rectores líderes transformadores que llegan a un 50% del total de 75 en la zona urbana y rural de Santa Marta.

Puesto que el liderazgo influye en los procesos de gestión educativa y en la transformación de las organizaciones escolares en relación con el sistema educativo, el secretario de educación precisa algunas prácticas de liderazgo que se manifiestan en el día a día como practicas negativas o que dificultan el desarrollo institucional y otras que facilitan los procesos, que de alguna manera fomenta la administración distrital desde sus principios de un liderazgo administrativo transformador, a su vez se encuentran algunas coincidencias con los fundamentos de la Tesis de un liderazgo dialógico cuando caracteriza el liderazgo en el siguiente texto que invita a una profunda reflexión para asumir el reto y desafío del liderazgo educativo no como un cargo funcionalista sino como una praxis dialógica y transformadora:

Para mí el liderazgo es más relacional, el liderazgo es más una práctica del día a día, es una cosa que se construye, ósea usted por un cargo ya no es un líder, un liderazgo es el que se va ganando, que la gente le empieza a creer, que le empieza a caminar, que usted lo convence porque los argumentos son, no porque le va a dar un garrotazo y lo va a mandar a la personería o procuraduría o control interno disciplinario, eso no es un liderazgo, es una amenaza o una coacción, un liderazgo es crear un escenario colectivo en el que hay unas ideas en común y en el que todos terminen creyendo y apostándole a eso, eso hace que la gente se mueva de por sí, no porque haya alguien al frente jalando a las personas, eso no es un liderazgo...un liderazgo no es entonces el que busca la sanción, es el que busca impactar en una situación a la que llegue y que tiene alguna disfuncionalidad o alguna situación compleja que no está caminando y que luego de la intervención de ese líder la transforma en otra cosa, eso es un liderazgo... (Unidad semántica entrevista secretario de educación de Santa Marta).

Como se puede apreciar en palabras del secretario de educación se visualizan retos y desafíos hacia un cambio paradigmático y en la práctica del liderazgo educativo que debe avanzar hacia un liderazgo dialógico que potencie la gestión educativa participativa y democrática en la construcción de organizaciones escolares como auténticas comunidades de aprendizaje. Así mismo como se observa en los subrayados anteriores, no es poco, entender que el liderazgo es un fenómeno relacional, es decir, el liderazgo no existe *per se* la nominación individual de un cargo de rector, el liderazgo emerge entonces de una construcción social, colectiva, es un proceso de interacciones que implica acciones comunicativas, dialógicas sustentadas en la argumentación y persuasión más que en la imposición o sanciones como tradicionalmente se caracterizan las relaciones de poder en el contexto del sistema educativo y escolar.

Como se puede apreciar al contrastar teóricos y empíricos con los fundamentos de esta Tesis, en alguna medida se observan avances de un liderazgo transformador progresista pero también se evidencian rasgos de un liderazgo carismático muy centrado en la construcción individual o intervención de un líder rector u otros, a diferencia de un liderazgo dialógico de construcción de comunidades de aprendizaje donde expresamente se declara el compromiso de participación de los actores sociales de la gestión educativa en las organizaciones escolares, para corroborar lo anterior se pueden inferir conclusiones en ese sentido a partir de los siguientes textos o unidades de pensamiento del secretario de educación, cada lector saca sus propias conclusiones

Pienso que las cosas positivas que han acontecido ha sido fruto de un liderazgo positivo de la alcaldía, tanto del doctor Carlos Caicedo como de Rafael Martínez, que ambos han estado a cargo de instituciones, han tenido cargos de directivos en instituciones educativas, ósea conocen los desafíos del sector educativo...” “...también ha obedecido al liderazgo que han estado al frente de la secretaría que han sido tres, la más duradera Ingris y la profesora Olimpia Gary y Edimer:” “...Y lo otro, es que, yo pienso que aquí hay líderes, yo decía que hay un grupo de rectores que son pilosos, que están en la jugada, que son propositivos, que están tocando alternativas, que están tocando muchas puertas y están tratando de resolver problemas y también lo que llega de la alcaldía pues lo utilizan muy bien... (Unidad semántica entrevista secretario de educación de Santa Marta).

En este diálogo con el secretario de educación emergen las siguientes preguntas para aclarar algunas de sus posturas en cuanto a lo que significa el liderazgo educativo y cuál es su viabilidad, retos y desafíos en el contexto samario: ¿Cómo construir un liderazgo desde un paradigma distinto superando esos aspectos negativos para que se convierta en un liderazgo dialógico en la cimentación de comunidades de aprendizaje?, en sí: ¿es un sueño, una utopía o podría ser viable para que en una mirada de mediano y largo plazo ir avanzando para que toda la educación en Santa Marta se convierta en una red de liderazgo educativo dialógico y no solamente uno que otro colegio sobresalga?

A lo anterior responde el secretario y a la vez se interpela por parte del autor de la Tesis para ir configurando esos retos y desafíos de un liderazgo que emerge de las relaciones dialógicas,

Bueno tu podrías, eso que como lo podrías ver, desde un diseño de investigación uno podría construir unas características, eh... nuestros cuerpos colegiados de decisión son los consejos directivos, entonces que tanto funcionan los consejos directivos, que tanto los consejos directivos están inmersos en las decisiones de la comunidad educativa y que tanto las personas están dentro de ese flujo de información y de toma de decisiones en corresponsabilidad con las decisiones que se tomen, o que tanto se usa el consejo directivo para validar lo que el rector tiene en la cabeza y va a ejecutar independientemente de lo que piense cada cabeza de los miembros del consejo directivo, yo creo que a través del prisma de la actuación del consejo directivo puede saber uno que tan horizontal o que tan vertical es la forma de operación los consejos directivos y que tan dialógica sería entonces la relación entre todos los miembros de la comunidad académica, porque tú sabes que muchas veces los consejos directivos se usan como firmones, pero realmente el que tiene en su cabeza lo que quiere hacer es el rector, no estoy diciendo que eso sea un sinónimo de corrupción ¡no!, sino que son formas de personalidad y entonces esa persona es de alguna manera un poco autócrata y decide y hace y los demás tienen que caminar y a veces él ni aclara para donde, por supuesto que lo que da más legitimidad y lo que da más sostenibilidad en el largo plazo es lo horizontal y no lo vertical, porque en lo vertical así sea muy bueno tu liderazgo desaparece la cabeza y desaparece el proceso. (Unidad semántica entrevista secretario de educación de Santa Marta).

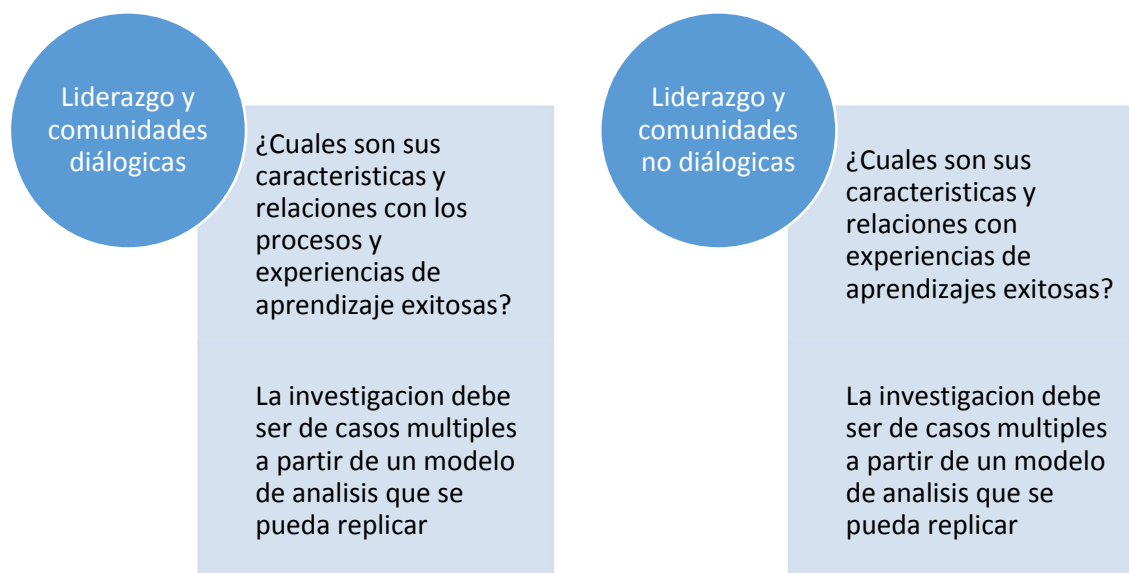
En este sentido, se coincide con esta postura progresista en tanto se puede trascender hacia un liderazgo dialógico, porque al interior mismo de la escuela se encuentran algunas tensiones entre el consejo directivo, los directivos docentes y docentes cuando se apoya un trabajo colegiado.

Por lo que se requiere de un proceso de sensibilización y formación para que vean la necesidad de constituirse en comunidades de aprendizaje y desarrollo que valoran el trabajo democrático a través de la participación de los órganos colegiados con la capacidad de decisión, ya que al hablar de comunidades no solo se está consultando, sino decidiendo el rumbo y la vida del colegio y allí están los padres de familia, los docentes, los estudiantes, en fin, están todos los órganos de participación decisiva en la transformación de la escuela, entonces, las posturas de secretario se convierten en aportes y dan esperanza para cumplir el sueño de una educación como factor de desarrollo humano y social.

Igualmente, en el diálogo emerge la pregunta al Señor Secretario: ¿Cuánto están ustedes dispuestos a apoyar esa estrategia para que este proyecto no quede solamente en el colegio, sino que se amplíe a Santa Marta e impacte en todas las instituciones a través de una red? A lo que responde el secretario de educación:

Bueno si hay..., ósea yo estoy en búsqueda de experiencias exitosas, porque no solo trata de que vengan a contarla desde afuera sino mostrar las de aquí, si ustedes muestran que hay una experiencia exitosa que ha sido horizontal que ha sido dialógica y hacen como la abstracción y la síntesis de cuáles son las características de esas comunidades dialógicas y la contrastan con las comunidades no dialógicas y los resultados a los que conducen, ósea si se llegan a hacer como tipos ideales de una y de otra y muestran resultados de una y de otra y qué caracteriza una y qué caracteriza otra, si llegan a hacer ese ejercicio de pulimento que es más de conceptualización y de sistematización si llegan a avanzar hasta allá para el caso de Santa Marta y que no sea en solo dos instituciones, porque tendría que contrastar con otras yo creo que eso se consolidaría de una manera consistente como un modelo de análisis de experiencias nuestras y lo podríamos entonces replicar (Unidad semántica entrevista secretario de educación de Santa Marta).

Lo anterior expuesto por el secretario plantea el reto de en una segunda fase para emprender un proyecto de investigación acción transformadora en el contexto del sistema educativo samario y de su liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar, como así se representa a continuación para dejar abierta esta oportunidad de transformación por el interés teleológico de esta Tesis:



**Figura 20.** Liderazgo y comunidades dialógicas, una posibilidad investigativa en el contexto de las organizaciones escolares de Santa Marta

**Fuente:** Elaboración propia

Como se puede apreciar, este diálogo con el secretario de educación permite visionar retos o caminos de esperanza para transformar el liderazgo de rectores, investigadores educativos, actores sociales en calidad de directivos, docentes, estudiantes, padres y sistema educativo en general a partir del diseño de investigaciones que amplíen la cobertura de conocimiento del liderazgo, sus características, especialmente para impactar en una mejor educación al alcance de todos y todas, sin discriminaciones por ninguna razón en un país que le apuesta a la paz como se expresa en la reflexión inicial.

Aprovechando esa oportunidad dialógica, surge la pregunta por las necesidades y expectativas de formación de los rectores y directivos docentes de Santa Marta, vista desde la perspectiva del secretario de educación bajo el siguiente interrogante: ¿cuál cree usted que son esas principales necesidades y expectativas de formación de liderazgo educativo en Santa Marta? Es decir, se asume el reto y desafío de cambio en los modelos de formación tradicional del

liderazgo educativo por parte del secretario y cuál es su disposición y cuál es su compromiso que se puede resumir en los siguientes puntos:

1. Formación básica en aspectos técnicos de administración como son aprender a diligenciar matrices de planeación que permita al líder, en calidad de rector, utilizar esas herramientas sencillas pero que no todos las sabemos usar y me incluyo porque finalmente yo tengo una función directiva en esta entidad territorial...” lo argumenta afirmando que “Eso obedece a muchas cosas y entre esas a desorden, entre esas a desorden, en algunas instituciones puede obedecer a que el rector es hombre orquesta, entonces le toca hacer de todo eh... y entre eso atender a las obligaciones académicas, directivas, las administrativas (Unidad semántica entrevista secretario de educación de Santa Marta)”
2. Formación en temas legales, presupuestales, como así lo exige el mandato de Ley en Colombia, porque siempre el rector tiene que estar pendiente para que no se meta en dificultades, eso en cuanto a los administrativo y directivo.
3. La formación debe centrarse en la gestión académica, en definitiva, es la razón de ser del liderazgo educativo:

Un rector es ante todo un académico que llega a gestionar lo académico, ósea que si en algo tiene que estar al día los rectores en los desafíos contemporáneos de la gestión de la calidad educativa y de la educación de las implicaciones, entonces tienen que estar al día de los paradigmas emergentes, en los ejemplos de gestión exitosa que están haciendo en otras entidades territoriales, en otros colegios, en otros países, los nuevos modelos de trabajo eh... las cosas que nos están exigiendo dentro de nuestro sistema de educación colombiano, las cosas que se están revisando en el conjunto de nuestro hemisferio y de nuestro mundo, que están haciendo bien en otros países creo que eso es lo más desafiante y lo más exigente a los rectores, porque el resto son labores administrativas que lamentablemente en este país los rectores tanto de colegios como de universidades estatales son responsables de ambas, cuando debería ser un rector dedicado exclusivamente a temas académicos y pedagógicos y los temas administrativos y presupuestales deberían ser función de otras personas, sin que estuviera involucrada la responsabilidad de los rectores, pero bueno este es nuestro modelo y mientras lo cambiamos podemos nos toca responder por ambas cosas. (Unidad semántica entrevista secretario de educación de Santa Marta).

En resumen, se podrían sistematizar los retos y desafíos de liderazgo educativo a partir de este diálogo como aparece en la siguiente gráfica:



**Figura 21.** Retos y desafíos en la construcción de liderazgo dialógico en el sistema educativo samario

**Fuente:** Elaboración propia

En concurrencia con las expectativas del secretario de educación de Santa Marta, Colombia, de aprender de las experiencia locales o internacionales sale a colación la experiencia de Escocia consultada en *www.gov.scot* (julio 2017), cuyo texto está en idioma inglés que expresa claramente que el éxito de este sistema educativo depende fundamentalmente de la confianza en los actores sociales: Educadores, educandos y padres de familia, que para lograr gobernanza construyen comunidades de aprendizaje que entregan excelencia y equidad a niños, jóvenes y adultos, es decir,

el éxito depende de nuevas formas de liderazgo que priorizan los procesos de aprendizaje y enseñanza, la calidad integral de la educación.

La OCDE (Organización para la cooperación y desarrollo económico) reconoce esta experiencia positiva cuando afirma que los líderes pueden hacer la diferencia en el desempeño de la escuela en tanto se les otorga autonomía para tomar decisiones importantes apoyados por sus docentes y directivos formados con apoyo de políticas para ser líderes del aprendizaje, pero también, para cerrar brechas en cuanto a las desigualdades sociales, ofrecer calidad y mejoramiento sostenible de la calidad de la educación, en fin, trabajar integralmente en todas las áreas de la gestión educativa, pero especialmente y como dice el secretario de educación de Santa Marta para concentrarse en el mejoramiento académico del sí mismo de los rectores, de tal manera que impacte en el mejoramiento académico de estudiantes, docentes y comunidad en general.

El principal reto y desafío que se reconoce a partir de la contrastación con este sistema educativo escocés es la lucha frontal contra el burocratismo y el autoritarismo, buscan siempre minimizar estas barreras hacia una educación con buenas prácticas de liderazgo educativo, implica un compromiso en todos los niveles y en todas las relaciones entre autoridades locales y las instituciones educativas, las escuelas encuentran un apoyo efectivo y de alta calidad que las libera de esas prácticas de una educación tradicional de raíz burocrática y autoritaria.

En este sentido se aprende de esta experiencia y se deja explícito que el liderazgo dialógico que emerge de las interacciones en los procesos de creación y consolidación de comunidades de aprendizaje y desarrollo de los seres humanos, coincide en tanto presenta características similares como son: define claramente sus responsabilidades y compromisos político pedagógicos con una educación para elevar el logro de aprendizaje de éxito y aportar al cierre de brecha causadas por las relaciones injustas de poder y discriminación de los más pobres.



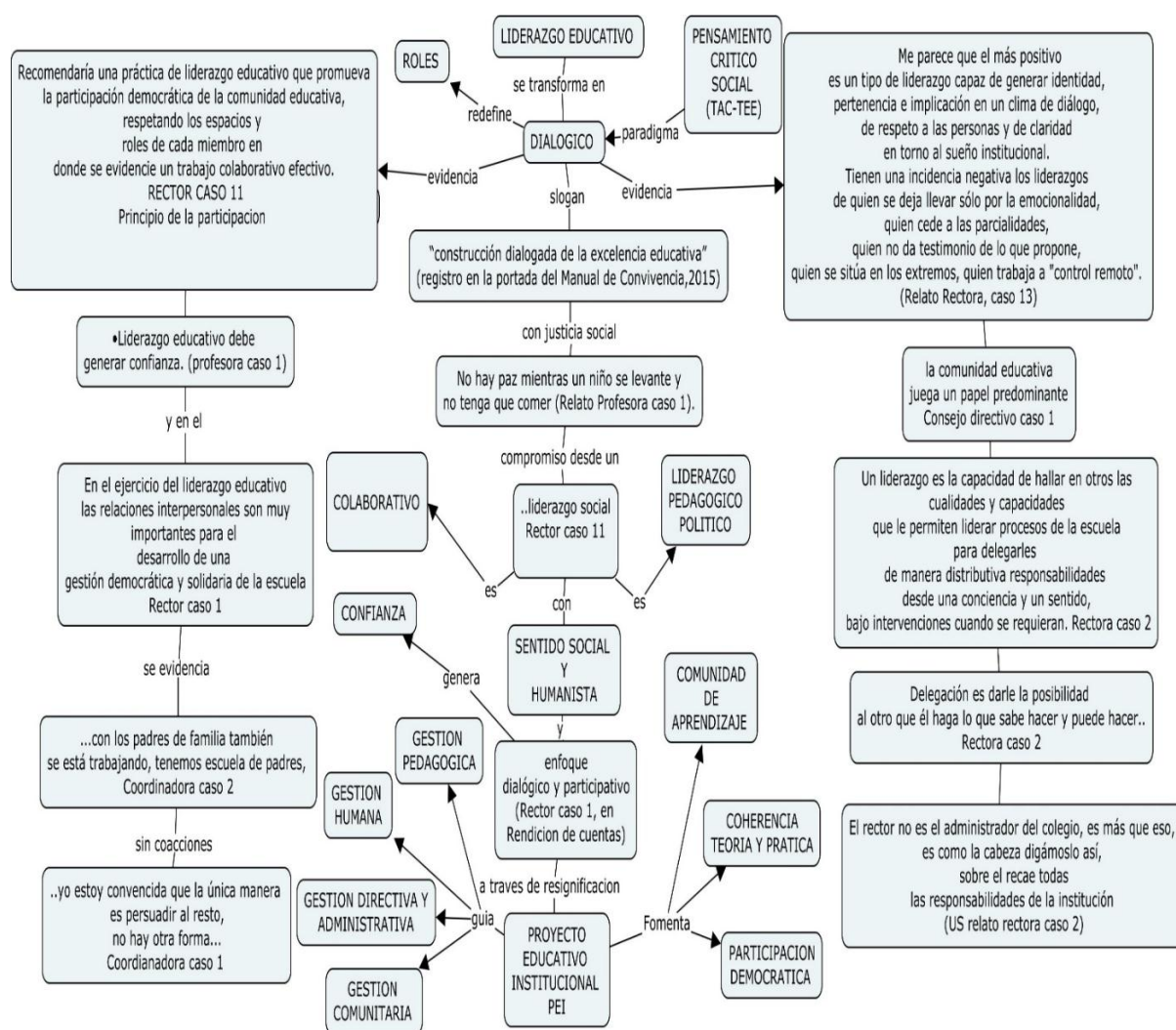
## **Recapitulación**

A costas del entender que esta Tesis es un esfuerzo inacabado, de diálogo permanente, que pasa por momentos de preconfiguración, configuración y reconfiguración de realidades educativas permeadas por concepciones y prácticas de liderazgo educativo que desde un análisis comprensivo en una investigación etnográfica reflexiva se reconocen los avances y retrocesos hacia un liderazgo dialógico en la prospectiva estratégica de lograr la construcción colegiada de escenarios de entendimiento en las comunidades de aprendizaje y desarrollo educativo, en las cuales las relaciones dialógicas prevalecen ante las relaciones de tipo burocráticas y autoritarias.

De esta manera se deja claro, como se expresa en toda la Tesis, el compromiso político pedagógico como lo plantea Freire (2013) refiriéndose a política y educación, como un tema recurrente que implica toma de decisiones, rupturas, riesgos, opciones que condicionan mas no determinan acciones de cambio hacia un liderazgo y gestión democrática, no de anulación de la autoridad, pero sí de anulación del burocratismo y autoritarismos que cierran la posibilidad histórico social de un futuro que nos haga capaces de entender el mundo de la vida, intervenir en ella de manera integral: “técnica, ética, científica y política” (P.14).

Desde esta perspectiva del liderazgo dialógico como reto y desafío de construcción de la gestión educativa para promover la creación de comunidades de aprendizaje y a manera de recapitulación se presenta la experiencia del Rector autor de esta Tesis, que a su vez se presenta al PREMIO COMPARTIR EL RECTOR 2017-2018, que no es más que una experiencia de vida , de un sueño de aportar a la construcción de ambientes de aprendizajes y diálogo en un entorno que requiere del compromiso político-pedagógico con la transformación del sistema educativo y las gestión de las organizaciones escolares en contextos de desigualdad social, como así se transcribe a continuación.

A lo anterior se agrega el siguiente mapa conceptual como reconfiguración lograda a partir del compromiso personal, investigativo y social con la teorización sustantiva de un liderazgo dialógico que invita a la construcción de comunidades de aprendizajes y ambientes de diálogo democrático, participativo y solidario en la perspectiva de transformar las concepciones y prácticas de liderazgo educativo desde una paradigma crítico social de interés transformador y de entendimiento a través del principios propuestos por Freire y Habermas, desde una teoría político pedagógica y sociológica.



**Mapa conceptual 7.** Reconfiguración del liderazgo educativo dialógico y comunidades de aprendizaje desde las voces de los actores sociales

En síntesis, lograda la reconfiguración de un liderazgo dialógico para promover la creación, y consolidación de las comunidades de aprendizaje, conocimientos y saberes, se asume como un gran reto y desafío a partir del apoyo en la teoría formal y sustantiva y no formal, desde una perspectiva etnográfica reflexiva y crítica de la complementariedad de interés teleológico transformacional. En todo caso, se deja abierta la posibilidad de continuidad en una investigación acción participativa (IAP) con el protagonismo de los actores sociales reconocidos en sus realidades contextuales escolares. Para de esta manera, aportar a la construcción social del proyecto de un liderazgo dialógico en el sistema educativo y escolar, en el cual el sentido del liderazgo se fundamente en la formación del ser humano y social, apoyados en el diálogo, la comunicación entre iguales que se apropian del concepto y la práctica de una educación como praxis de la autonomía y la libertad.

Además, de manera explícita y entendiendo que los procesos de construcción de liderazgo desde esta perspectiva son inacabados, se reconocen las limitaciones de esta investigación que en principio se hace para comprender una realidad sociocultural en contexto del sistema escolar educativo de Santa Marta, Colombia. Se plantea de esta manera la posibilidad de abrir desde el Grupo de investigación de análisis de las organizaciones escolares (GRACE) de la Universidad del Magdalena una línea de investigación del liderazgo educativo dialógico que permita plantear nuevos interrogantes que involucren a todos los actores sociales, incluyendo a los padres de familia, egresados y sectores productivos hacia un compromiso en la acción participativa y decisiva de estos en la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizajes, conocimientos y saberes que aporta a la construcción de una educación en, desde y para la justicia social.



## Referencias

- Akouf, O y Suarez, T. (2012). *Administración, Tradición, Revisión y Renovación*. México, Editorial Pearson
- Arroyo, J. (2015). Recensión: Santos Guerra, M. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona, Grao, 134 Páginas. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 68 (2).
- Austin, T (2012). Los “tres niveles” del mundo de la vida. <http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/habermas/haber2.htm>
- Ávila, R. y Camargo, M. (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Ediciones Átropos Ltda. Santafé de Bogotá. D.C.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York. Free Press.
- Bauman, Z. (2015). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Editores México. S.A. de C.V. octava reimpresión. México.
- Bauman, Z. (2015): *La Globalización. Consecuencias Humanas*. Fondo de Cultura Económica. FCE.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad liquidan*. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona (España).
- Belavi, G. y Murillo, F. (2016). *Educación, Democracia y justicia social*. *Revista internacional para la justicia social*. (RIEJS). 5(1). P. 13-34. Madrid.
- Beck, U. (1992). *Risk Society; Towards a new modernity*. London; Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Beck, L., y Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical Themes, 1920s-1990s*, New York: Teachers College Press.

- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. 1da ed. Editorial La Muralla S.A. Madrid.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. 2da ed. Editorial La Muralla S.A. Madrid.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. IJMR. International Journal of Management Reviews. Article first published online: 18 APR 2011. Vol. 13 N° 3. P. 251-269.
- Bolívar, B. (2010). ¿Cómo un liderazgo distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5), P.79-106.
- Bolívar, B. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad. pp.9-33.
- Bolívar, B. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 1.1: 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Brown, K. M. (2006). Leadership for Social Justice and Equity: Evaluating a Transformative Framework and Andragogy, Educational Administration Quarterly 42, (5), P. 700 – 745. <https://doi.org/10.1177/0013161X06290650>
- Buenaventura, N. (1997). El cuento del P.E.I. y otras historias pedagógicas. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá. D.C. Colombia.
- Cajiao, F. (2014). Fortalecimiento Institucional y liderazgo educativo. La importancia de las instituciones en la construcción de civilidad. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá. D.C.

- Cajiao, F. (2015). La soledad del rector. Tomado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documentos/CMS-12617449>
- Cajiao, F. (2016). Entrevista: De las discretas adversidades y vericuetos del liderazgo educativo en Colombia. Mayo, Revista Magisterio Educación y Pedagogía. Edición N° 79. Editorial Magisterio.
- Castells M. (1998). Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa. Revista Factora N° 7, España.
- Chiavenato, I. (1999). Introducción a la teoría general de la administración. Quinta edición Colombia. McGraw-Hill.
- Coffey, A. y Atikson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Editorial Universidad de Antioquia.
- Colorado S. y Gairín J. (2017). La ética organizacional en los centros educativos. Análisis de concepciones y prácticas educativas. Revista Perspectiva Educacional y Formación de Profesores. Vol. 56(1). P. 127-146
- Constitución Política de Colombia. (1991). Edición. 2000.
- Cruz, M y Pacheco, A. (2012). Metodología crítica de la investigación. Lógica, procedimiento y técnicas. Grupo Editorial Patria. México.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Segunda Edición. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Dietz, G (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. Revista antropología iberoamericana. Vol. (6). P.3-16. Madrid.
- Dussel, E. (1998) Ética de la liberación: ante el desafío del Apel, Teylor y Vittimo con respuesta crítica inédita de K. -O. Apel. Universidad Autónoma del Estado de México. México D.F.

- Elmore, R. (2002). Bridging the gap between standards and achievement. The imperative for professional development in education. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*.
- Flecha, A. (2000) Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Universidad de Barcelona, España.
- Flecha, A. (2012). Family education improves student's academic performance: contribution from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. Vol. 3. No2. P. 301-321.
- Flecha, A, García R., Gómez, A y Latorre, A. (2009): Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), P. 183-196. Barcelona, España
- Fraser, N y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical Exchange*. Editorial Verso.
- Freire, P (1973), *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. México. D.F.  
Tomado 25 de octubre de 2016: [www.freire.org.pe/documentos/defreire/defreire.html](http://www.freire.org.pe/documentos/defreire/defreire.html)
- Freire, P. (2012). *A la sombra de este árbol*. Editorial. El Roure. S.A. Barcelona, España.
- Freire, P. (2013). *Política y Educación*. Grupo Editorial Siglo XXI. México.
- Gabiña, J. (1999). *Prospectiva y planificación territorial. Hacia un Proyecto de futuro*. Alfomega. Grupo Editor. S.A. México. D.F.
- Gago, F. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de la Educación. Madrid. España



- Garay, S. (2016). Tesis Doctoral: Liderazgo y logro en las organizaciones escolares de Chile. Universidad Complutense de Madrid. España.
- García, G. (2002). Vivir para contarla. Editorial Norma S.A. Bogotá, D.C.
- García, G. (1996). Colombia al filo de la oportunidad. Santafé de Bogotá: Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo. Presidencia de la Republica. Colciencias.
- Gomendio, M. (2017), Empowering and enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes For All, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. Paris.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>
- Godet, M. (2007) Prospectiva Estrategica: Problemas y Metodos. Prospektiker, España.
- Gonzales, L. (2015). Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural: tesis doctoral. Universidad del Magdalena.
- Gramsci, A. (2009): La Política y el Estado Moderno. México. Liderduplex
- Giroux, H, (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje. Ediciones Paidos S.A. Barcelona, España.
- Groon, P. (2002). Distributed Leadership as a unit analysis. The Leadership Quarterly. Vol.13. P. 423-451.
- Gutiérrez, O. (s.f.r.) La nueva tendencia del liderazgo: del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Taurus, Madrid.
- Habermas, J. (1990). Teoría y praxis. Estudios de filosofia social. Editorial Tecnos. S.A. Madrid.
- Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social. Grupo Santillana de Ediciones. S.A. Madrid.

- Habermas, J. (2010). *La ética del discurso y la cuestión de verdad*. Editorial Espasa libros. S.L.U. Barcelona.
- Hallinger (2013). A Conceptual Framework For Systematic Review of Research in Educational Leadership and Management. *Journal of Educational Administration*. Vol. 51 (2). P. 126-149.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación* 12(4e) 71-88.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Editorial Morata, España.
- Harris A. (2005). *Distributed Leadership and School improvement. Leadership or Msleading? Educational management admisntration & leadership*. Obtenido 25 de octubre de 2016 en: [www.ema.sagepub.com](http://www.ema.sagepub.com)
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). *Distributed Leadership Trough The Looking Glass*. *British Educational Leadership, Maganement & Administration Society*. Vol.22 (1). P.31-34.
- Harris, A. (2011). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Fundación Chile. Educación Centro de Innovación. Quinta conferencia magistral liderazgo educativo.
- IED. El Pando. (2016) *Manual de convivencia. Construcción dialogada de la excelencia*. Impreso por Moisés Pabón. Diagramación: Erich Nieto Escobar. Santa Marta, D.T.C.H.Colombia.
- IED. El Pando. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Diagramación: Equipo Institucional. Santa Marta D.T.C.H. Colombia.
- IED.Liceo Samario (2015). *Manual de convivencia. Calidad educativa al servicio de la sociedad samaria*. Santa Marta, D.T.C.H. Colombia.

- Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de la Educación*. No. 7. P. 65-91.
- Hoyos, G. y Vargas, G. (1997). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. CORCAS. Editores Ltda. Santafé de Bogotá. Colombia.
- Kuhn, T. S. (2000) *Las estructuras de las revoluciones científicas*, Fondo de cultura económica, Limitada, Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Leithwood, K, Begley, P. y Cousins, J. (1990). "The nature, causes and consequences of principals practices: an agenda for future research". *Journal of Educational Administration*, 28(4), pp. 5-31.
- Leithwood, K. (1994), "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30 No. 4, pp. 498-518.
- Leithwood, K. y Riehl, C (2005) What we know about successful leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership*, (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Leitwood, K; Mascal, B; Strauss, T; Sacks, R; Memon ,N. (2007). *Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking The Ego out of The System*. *Leadership and Policy in Schools*. Vol. (6) P.37-67. Ontario, Canadá
- Leithwood (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile. [www.fundacionchile.cl](http://www.fundacionchile.cl)
- López Yañez, J. (2003). *Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras*. *Revista de Educación*. Núm. 332 (2003). P. 75-95

- López Yáñez, J. (2005): Memoria Científico-técnica del proyecto: Liderazgo y desarrollo sostenible en las organizaciones educativas. Convocatoria de ayuda a proyectos. España: Universidad de Sevilla y Universidad de las Palmas.
- López Yáñez, J; Sánchez, M y Altopedi, M. (2011). Comunidades profesionales de practicas que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. Revista Educación. N°356. P. 109-131.
- López Yáñez (2012). Proyecto de investigación: Distribución de liderazgo en los centros escolares. Universidad de Sevilla-Ministerio de Ciencia e Investigación. España.
- López-Yáñez, J, García Jiménez, E, Oliva-Rodríguez, N, Moreta-Jurado, B, y Bellerin, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5). P. 61-78.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. Cinta moebio 47. P. 83-94.
- Lorenzo-Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: Revisión y perspectivas actuales. Revista Española de Pedagogía. REP. No 232. P. 267-388
- Mármol, M y Rodríguez, A. (2008). Tesis de Maestría: Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación: un estudio de caso en la Normal Superior María Auxiliadora De Santa Marta. Universidad del Magdalena. Santa Marta.
- Maureira, O; Maforte, C y González, G. (2014) Mas liderazgo distribuido y menos liderazgo directo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. Revista Perfiles Educativos Vol. XXXVI. No 146. P. 134-154.
- Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. 3ª. ed. Editorial Trillas. México.

- Mejía, M. R. (2011). Educación(es) en la(s) Globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica. UCH (Universidad de Ciencias y Humanidades), Perú.  
<https://goo.gl/vvEHMK>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (1994). Ley General de Educación. Santa Fe de Bogotá. FECODE.
- Mintzberg, H. (1992). El poder de la organización. Ariel, Economía. Barcelona.
- Mintzberg, H. (2005). Directivos, NO MBAS. Una visión crítica de la dirección de empresas y la formación empresarial. Ediciones Deusto. Barcelona.
- Mintzberg, H. (2009). Rebuilding companies as communities. Harvard Business Review, July-August.
- Monserrat, C. (2017). El liderazgo dialógico: posibilidad de transformación en América Latina. REDUCA. [www.reduca-al.net/articulo/el-liderazgo-dialogico-posibilidad-1362](http://www.reduca-al.net/articulo/el-liderazgo-dialogico-posibilidad-1362).
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). Investigación cualitativa. La complementariedad. 2ª. ed. Editorial Kinesis. Armenia.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección escolar para el Cambio: del liderazgo Transformacional al liderazgo Distribuido. Obtenido 25 de octubre de 2016 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Murillo, F. & Hernández-Castillo, R. (2014). Liderando escuelas para la justicia social. RIEJS, 3(2). P. 13-32. España.
- Mojica, F. (1998). *Análisis del siglo XXI concepto de prospectiva. Escenario y tendencias que permiten hacer un examen del próximo siglo*. Editorial Alfomega. México.
- Nussbaum, M. (2010) Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores. Traducido por María Victoria Rodil. Buenos Aires.

- Ortiz, A. (2016). Metodología de la investigación configuracional. Taller Doctorado en Educación, Universidad del Magdalena-Rudecolombia, Santa Marta.
- Pacheco, A. y Cruz, M. (2012). Metodología crítica de la investigación. Lógica, procedimiento y técnica. Cuarta impresión. Grupo Editorial Patria. México.
- Pacheco, A. (2015). Intervención Organizacional. Primeras aproximaciones conceptuales. UAM-AZCAPOTZALCO: Gestión y Estrategia, N° 48, julio a diciembre. P.15-23
- Padrós, M. y Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. International Journal of Educational Leadership and Management, Vol. 2(2), 207-226. [Http://doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998](http://doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998)
- Parras, P, Milkos, T, Herrera A, Soto, R (2007). Edusfarom, revista d'educacio superior en farmacia. Núm. 1. P. 1-18. México
- Pfeffer, J. (2000) Nuevos rumbos en la teoría de la organización. Problemas y posibilidades. México, Oxford.
- Pont, B; Nushe, D y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Vol. 1: Practice and policy. Editorial OCDE. (English Version)
- Pont. B, Nusche, D. y Moorman, H, (2009). Mejorar el liderazgo Escolar: Volumen 1. Política y práctica. OCDE. (Versión español)
- Posada, R. (2005). Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana. Editorial Santillana. Barranquilla.
- Presidencia de la Republica. COLCIENCIAS. Mision, Ciencia y Educacion. Informe de la mision de los sabios. Colombia al filo de la oportunidad. Tercer Mundo Editores. Santafé De Bogotá. D.C. 1996

- Quevedo, J. & Flore, A. (2011). Liderazgo y cultura en las organizaciones escolares: un estudio de casos sobre el desarrollo educativo. *Revista Praxis*. Vol. 17. P.60-75. Santa Marta. Colombia.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Red de Liderazgo Escolar. (2016). Programa de Lideres Transformadores: Álvaro Rodríguez Akle. Tomado 25 de octubre de 2016 en: <http://redlideres.fundacionexe.org.co/la-formacion-liderazgo-impacta-toda-la-comunidad-educativa/>
- Redondo-Sama, G. (2013). Liderazgo y participación de la comunidad: una revisión de la literatura. *Revista Internacional y Multidisciplinaria de Ciencias Sociales*, 5 (1). P. 71-92. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998>
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital* 2015, 11 (3). P. 437-456.
- Redondo-Sama, G. (2016). Leadership & Community Participation: A Literature Review. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1). P. 71-92.
- Redondo-Sama, G. (2016). Dialogic Leadership and New Alternative Masculinities: Emerging Synergies for Social Transformation. *Masculinities and Social Change*, 5(1). P. 70-91.
- Redondo-Sama, G. (2016). Liderazgo y participación de la comunidad: una revisión de la literatura. *Revista Internacional y Multidisciplinaria de Ciencias Sociales*, 5 (1). P. 71-92. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998>

- Rodrigues, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos. Tendencias pedagógicas. Universidad Federal de Sao Carlos. Brasil. No. 17.
- Rodríguez, A y Mármol, M. (2008). Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. Revista Investigación y Desarrollo Vol. 17, N° (1).P. 192-207.
- Rodríguez M. E. (2013-2014) Perspectiva de la educación desde la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, Visión Educativa Iunaes 7 (6), P. 47-57
- Ricouer, P. (2002). Explicar y comprender en el texto a la acción. Ensayos de hermenéutica. II fondo cultural Económico de México.
- Romero, C. (2005). El análisis de la escuela desde la perspectiva cultural: Haciendo visible lo invisible. Revista Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Vol.22. P.93-110. Bogotá, Colombia.
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? Unirevista Vol.1, N° 3. P.1-12
- Sánchez, A. (2003). Filosofía de la praxis. Siglo veintiuno editores. México.
- Sánchez, J. (2010). *Hacia un paradigma emergente de la planeación: resignificación desde las instituciones universitarias*. Editorial Unimagdalena. Santa Marta.
- Sánchez, j (2017). Seminario Taller Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA.
- Sánchez, J. & Vilorio, E. & Miranda, T. (2017). Los grupos informales en las organizaciones escolares: un acercamiento desde la gestión educativa. Praxis. 13(1). P. 56-68. Santa Marta, Colombia.
- Sandoval, C. (1997). Investigación cualitativa. Bogotá. CORCAS Editores Ltda.
- Senge, P (2006). La Quinta Disciplina. Buenos Aires. Granica.



- Santos-Guerra, M. (2012). *La escuela que aprende*. 5da.ed. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Slater, Ch. & Silva, P. & Antúnez, S. (2013) Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. REICE. Vol. (4e). P. 5-12.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey –Bass.
- Spillane, J. (2005). *Distributed Leadership*. Revista Edic. Forum. No. 2. Obtenido 25 de octubre de 2016 en [http://. Www. Kdp.org](http://www.kdp.org).
- Spillane, J. & Healey, K. (2010). *Conceptualizing School Leadership And Management From A Distributed Perspective . An Explorations and Measures*. The elementary School Journal, Vol. 111, No. 2. P. 253-281
- Spillane, J. y Zuberi, A. (2009) *Designing and piloting a leadership daily practice log: Using logs to Study the practice of leadership*. Educational administration Quarterly, 45(3). P 375 – 423.
- Sun y Leithwood (2012) *The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research*, Educational Administration Quarterly, 48 (3). P. 387 – 423.
- Tedesco, J. (2003) *Los pilares de la educación del futuro*. Obtenido en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*, Paidós Ibérica.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Ediciones UNESCO.
- Uhl-Bien, M. (2006). “*Relational Leadership Theory : Exploring The Social Processes of Leadership and Organizing*. Leadership Institute Faculty Publication. P.19. <http://digitalcommons.unl.edu/leadershipfacpub/19>

- Valls, M. (2000). Tesis Doctoral: Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico. Universidad de Barcelona. España.
- Vasco, C. (2010). Educación, Pedagogía y Currículo. Simposio experiencias pedagógicas y curriculares. Bogotá.
- Vázquez, S; Liesa, M, Bernal, J;. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] N° 12 (Octubre-Diciembre): [Fecha de consulta: 30 de junio de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55132460004>>  
ISSN
- Vogliotti, Ana y Juarez, Maria, Paula (2012). Glosario Freireano: Significados para comprender y recrear la teoría de Paulo Freire. Cordoba Universitas-Editorial Científica Universitaria. Jorge Sarmiento Editor.
- Weick, K. Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. Traducción de Diana Caldera Gonzales y Miguel Ortega Carrillo. Revista Gestión y estrategia, Núm. 36 de 2009. P.93-110.
- Wulf, C. (1985). Introducción a las ciencias de la educación. Entre teoría y práctica. ASONEN. Asociación de Escuelas Normales. Obtenido en: <https://es.scribd.com/doc/151981635/Introduccion-a-La-Ciencia-de-La-Educacion-Wulf>

## ANEXOS

*Anexo 1.* Talleres de interreflexión democrática del liderazgo educativo.

### DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

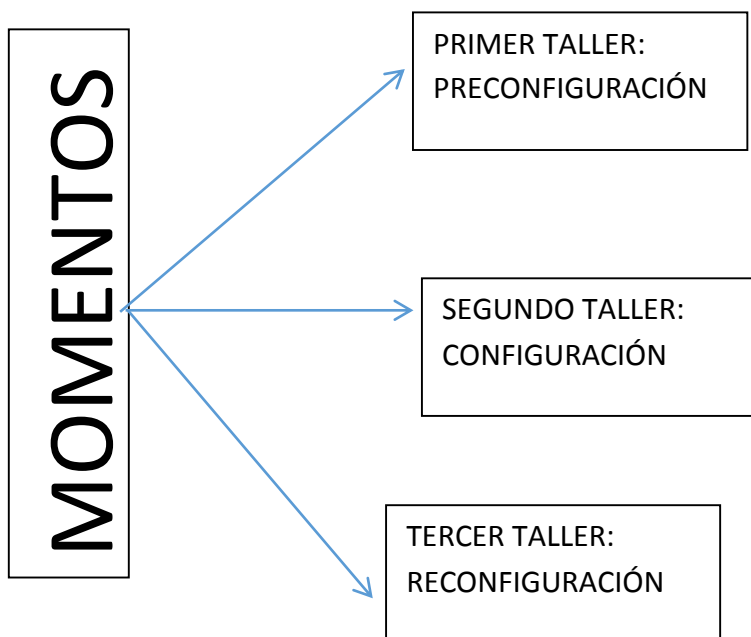
### UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

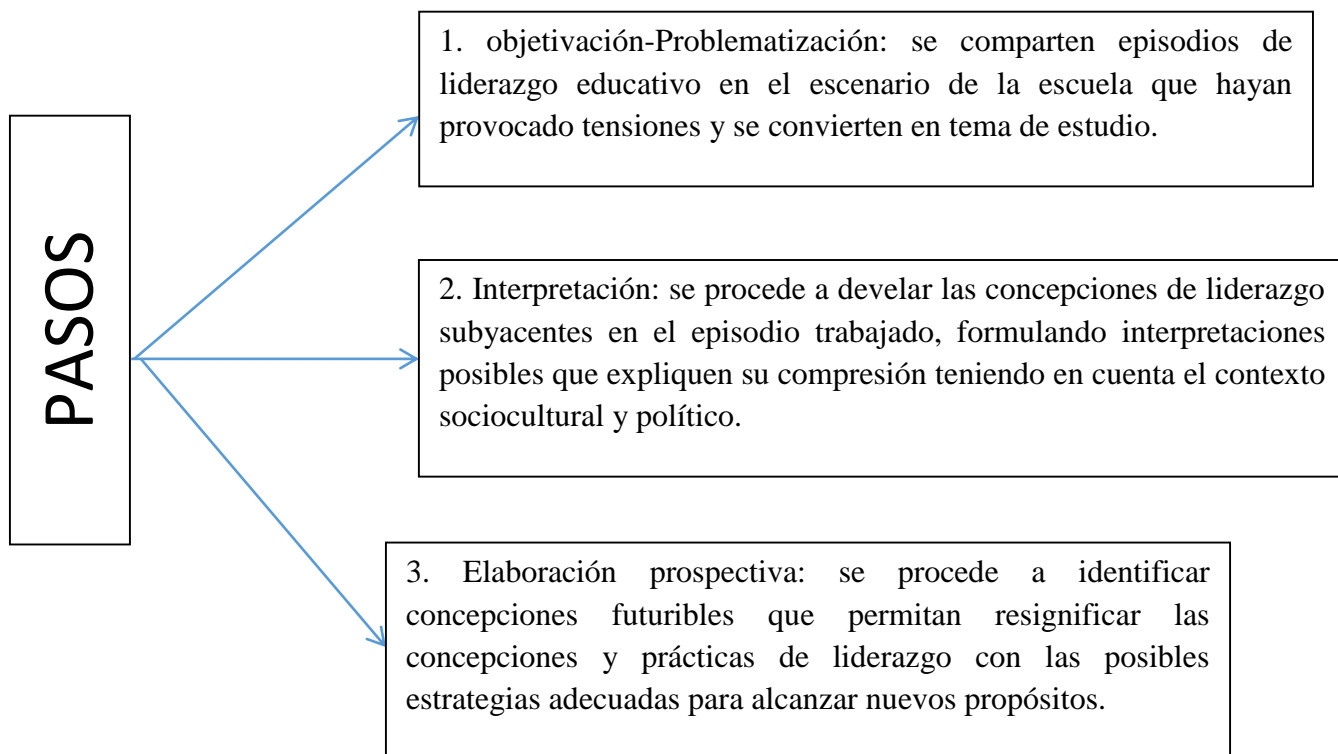
### TALLERES DE INTERREFLEXIÓN DEMOCRÁTICA DEL LIDERAZGO

### EDUCATIVA EN LA GESTIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

El presente taller tiene como objetivo reflexionar con los actores sociales Rector/a, Directivos Docentes, Docentes, Estudiantes y Padres de Familia en la IED. El Pando y la IED. Liceo Samario; adscrito a la Secretaria de Educación Distrital de la ciudad de Santa Marta, con el fin de tratar temáticas acerca de liderazgo en la gestión de la organización escolar.

Este taller se desarrollará en tres momentos que se representan a través de la gráfica siguiente adaptadas de Ávila y Camargo (1999):





*Anexo 2. Cuestionario a rectores, directivos docentes y docentes.*

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Ciudad:** \_\_\_\_\_

**Institución:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

1. ¿Qué prácticas de liderazgo y gestión educativa encontró usted en la Institución y qué ha hecho para mejorarlas? //cuéntenos un poco la historia de la institución, sus transiciones y tensiones.
2. ¿Qué concepciones y prácticas específicas de liderazgo considera que han incidido efectivamente en los miembros de la comunidad educativa para lograr la participación y el compromiso de estos hacia el mejoramiento integral de la calidad de la educación?
3. Describa e Interprete brevemente las acciones que usted implementa en la escuela como liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar.
4. Para usted qué sentido y significado tiene el liderazgo educativo en la gestión educativa de la organización escolar.
5. Cuáles son los mecanismos para la gestión educativa, la toma de decisiones y la realización de cambios importantes en la institución y que rol juegan los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.
6. Como visiona el liderazgo educativo para alcanzar los propósitos de gestión administrativa, pedagógica y social de la escuela.
7. Que liderazgo cree usted existe actualmente en la institución y como piensa que debería ser.

8. Cuál cree usted sería el liderazgo posible para transformar la gestión educativa en la organización escolar.

### *Anexo 3. Guía de entrevista a rector/a y directivos docentes*

Las entrevistas a los rectores y directivos docentes de los centros educativos seleccionados aportaran información que será complementada o triangulada con las observaciones participantes talleres de interreflexión, análisis de documentos y entrevistas a docentes. Estas entrevistas se realizarán focalizadas en el objetivo central y las categorías básicas de análisis.

#### **1. Ámbito personal y profesional**

Interrogantes guías:

- Titulación, edad y sexo.
- Años de experiencia docente y directiva en general y en la institución actual.
- Tipo de vinculación: Estatuto Docente 2277 o 1278.
- Última formación realizada para el cargo.

#### **2. Historia de la institución educativa**

En esta categoría se recoge la información referida a la evolución histórica, social y cultural. Teniendo en cuenta las tensiones y transiciones por las cuales ha pasado el centro educativo, y como se han resuelto.

- Prácticas de liderazgo y gestión educativa en la organización escolar y qué ha hecho para mejorarlas
- Historia de la institución, transiciones y tensiones
- Como caracteriza el trabajo educativo y las relaciones sociales entre los actores de esta institución y que circunstancias internas y externas han influido en la evolución histórica de esta.
- Cuál es la misión, visión, valores y objetivos de esta institución.
- En qué momento histórico se formó la identidad que caracteriza actualmente a esta institución.

### **3. Gestión educativa institucional**

En esta categoría se recoge la información referida a los cambios, innovaciones y adaptaciones en lo que respecta a los proyectos promovidos desde el interior y desde el exterior de la institución.

- ¿Cuáles serían las buenas prácticas de gestión directiva y liderazgo aplicadas actualmente en su Institución?
- ¿Qué problemas, dificultades y logros han impactado el desarrollo de la institución y su gestión educativa y que se ha aprendido de todo esto?
- Cuál es el proyecto educativo institucional, como se ha construido y porque momentos ha pasado.
- Que crisis ha jalonado la gestión educativa de la institución y que reflexión puedes hacer de esta.

### **4. Poder e influencia**

En esta categoría se recoge la información referida a las relaciones de poder construidas en la trama social desde los distintos roles que se ponen en juego, así como la identificación y evolución de las estructuras de poder desarrolladas en la vida institucional.

- Que grupos sociales hay en la organización; como se originan y como se relacionan.
- Cuáles son los mecanismos para la gestión educativa, la toma de decisiones y la realización de cambios importantes en la institución y que rol juegan los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.
- Que conflictos de intereses significativos y de poder han tenido lugar en la vida de esta organización.

### **5. Liderazgo educativo**



En esta categoría se recoge la información requerida a las concepciones y prácticas de liderazgo en el rector y los equipos directivos de la organización escolar.

- Como ves el pasado, el presente y el futuro del liderazgo en la gestión de la organización escolar.
- Como describes el rol de liderazgo que desempeñas en esta organización.
- Cuales el concepto del trabajo que ejerce el directivo, con quienes trabaja y con qué frecuencia en la gestión de la organización.
- Como resuelves los conflictos entre los miembros de tu equipo o participantes en cualquier escenario de la escuela.
- Como respondes a las críticas y cuestionamientos respecto a tus actuaciones, criterios y decisiones.
- Mediante que estrategias logras la participación y motivación de los miembros de tu comunidad educativa.
- Como describes las relaciones con los demás miembros directivos, docentes, estudiantes y padres de familia y mediante qué mecanismos fomentas las buenas relaciones entre ellos.
- ¿Qué concepciones y prácticas específicas de liderazgo considera que han incidido efectivamente en los miembros de la comunidad educativa para lograr la participación y el compromiso de estos hacia el mejoramiento integral de la calidad de la educación?
- ¿Qué factores considera que han sido de vital importancia para las buenas prácticas de liderazgo y la gestión de la calidad educativa en esta institución? // Factores sin los cuales no se hubieran dado buenas prácticas de liderazgo educativo

#### *Anexo 4. Guía de entrevista a docentes*

La entrevista a los docentes aportará información que será triangulada con las otras técnicas de investigación. Se realizarán enfocadas a los objetivos y categorías básicas de análisis.

##### 1. Información general

- Titulación, edad y sexo.
- Años de experiencias docente y en la institución.
- Área de trabajo y responsabilidad en la institución.

##### **2. Historia de la institución educativa**

En esta categoría se recoge la información referida a la evolución histórica, social y cultural, así como la identificación y evolución de las tensiones y transiciones por las que ha pasado la institución educativa.

- Cuando comenzó a funcionar esta institución, donde y en qué circunstancias.
- Cuáles son las etapas que ha tenido la institución en su evolución histórica.
- Que circunstancias o situaciones han influido en la evolución histórica de la institución.
- Cuáles son los elementos distintivos de esta institución: ideas, valores, normas, filosofía que le dan su identidad institucional.
- Actualmente cuales son las creencias, objetivos y misión de esta institución.
- Cuáles y como se resuelven los conflictos de esta institución.

##### **3. Gestión educativa institucional**

En esta categoría se recoge la información referida a los cambios, innovaciones y adaptaciones en lo que respecta a los proyectos promovidos desde el interior y exterior de la institución.

- Cuáles son los cambios que ha sufrido esta institución.

- Cuáles son las innovaciones o proyectos que han marcado la vida institucional.
- Que problemas, dificultades y logros han impactado el desarrollo de la institución.
- Quienes ejercen el papel decisivo o más conflictivo en los procesos de gestión.
- Cuál es el proyecto educativo institucional, como se ha construido y porque momentos ha pasado.
- Que crisis ha jalonado la gestión de la institución y que se ha aprendido de todo esto.

#### **4. Poder e influencia**

En esta categoría se recoge la información referida a las relaciones de poder construidas en la trama social desde los distintos roles que se ponen en juego, así como la identificación y evolución de las estructuras de poder desarrolladas en la vida institucional.

- Que grupos sociales hay en la organización; como se originan y como se relacionan.
- Describe como se toman las decisiones en la institución educativa.
- En qué tipo de decisiones participan los docentes, los alumnos y los padres de familia.
- Cuáles son los mecanismos para la transformación de las decisiones importantes en la institución.
- Que conflictos de intereses significativos y de poder han tenido lugar en la vida de esta organización.

#### **5. Liderazgo educativo**

En esta categoría se recoge la información requerida a las concepciones y prácticas de liderazgo en los docentes de la organización escolar.

- Como ves el pasado, el presente y el futuro de la dirección y el liderazgo en la gestión de la organización escolar.
- Como describes el rol que desempeñas en esta organización.

- Cuales el concepto del trabajo que ejerce el directivo en esta organización.
- Con quienes trabajas y con qué frecuencia en la gestión de la organización.
- Como resuelves los conflictos entre los miembros de tu equipo o participantes en cualquier escenario de la escuela.
- Como respondes a las críticas y cuestionamientos respecto a tus actuaciones, criterios y decisiones.
- Como procedes para la toma de decisiones importantes en la institución educativa.
- Mediante que estrategias logras la participación y motivación de los miembros de tu comunidad educativa.
- Como describes las relaciones con los demás miembros directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.
- Mediante qué mecanismos fomentas las relaciones entre los miembros de la organización escolar.

## *Anexo 5.* Guía de análisis de documentos

La lectura y revisión de documentos se complementan con la información recogida en las otras técnicas de investigación. Estará guiada por el objetivo central de la investigación y las siguientes categorías:

### **1. Historia institucional**

Información referida a la historia, social, cultural y política identificando los desarrollos de conflictos y problemas por los que ha pasado la institución y la manera como se han resuelto.

- a. Reconstrucción de la historia de la organización, los ciclos de desarrollo, hitos y características principales del trabajo. Las relaciones sociales y la gestión de la organización en cada etapa.
- b. Identificación de los elementos distintivos o identidad de la institución.
- c. Caracterización de las tensiones y resolución de conflictos en los periodos de transiciones cruciales que han propiciado el desarrollo de la institución.

### **2. Gestión educativa institucional**

Información referida a los cambios, innovaciones y adaptaciones en lo que respecta a los proyectos promovidos desde el interior y exterior de la institución.

- a. Identificación de los cambios relevantes sucedidos en la historia de la institución.
- b. Origen de los cambios como respuesta a exigencias a perturbaciones internas.
- c. Procesos de cambios experimentados en los periodos de la historia institucional: logros y dificultades.
- d. Receptividad y aplicación de la ley general de la educación y normatividad en la evolución de la institución.

### **3. Poder e influencia**

En esta categoría se recoge la información referida a las relaciones de poder construidas en la trama social desde los distintos roles que se ponen en juego, así como la identificación y evolución de las estructuras de poder desarrolladas en la vida institucional.

- a. La red de relaciones: grupos sociales que hay en el centro y las relaciones que mantienen. Grado de identificación con los grupos y culturas.
- b. Los roles culturales importantes: actores que realizan la transmisión de la cultura la socialización a los nuevos miembros, y defienden el proyecto educativo institucional.
- c. Actores claves y las formas del poder: los que tienen el poder y la influencia, los admirados y respetados; los marginados.
- d. La comunicación: característica y tipos de relaciones, conflictos de comunicación o poder.

### **4. Liderazgo educativo**

En esta categoría se recoge la información requerida a las concepciones y prácticas de liderazgo en los equipos directivos y docentes de la organización escolar.

- a. La dirección y la evolución de su ejercicio. Su papel dentro de la estructura de poder y su identificación del énfasis en la tarea que asume el director de cada institución.
- b. Características del perfil de los directivos: confianza credibilidad y entusiasmo.
- c. Relaciones que el directivo establece con los demás miembros de la comunidad.
- d. Desarrollo por parte de los directivos del proyecto educativo institucional.

## *Anexo 6.* Guía de observación

La observación participante se complementará con la información en las otras técnicas de investigación y estará orientada a los procesos significativos de la vida institucional y organizacional. ¿Qué se va a observar?

### **1. Geografía institucional**

En esta categoría se recogerá información referida al territorio geofísico de las instituciones educativas El Pando y Liceo Samario ubicadas en la zona urbana de Santa Marta.

- a. El territorio, locación, equipamiento, interacciones espaciales.
- b. Estructuración del espacio: características, espacio, materiales y cualidades del espacio simbólico.
- c. Usos: asignación o reparto en relación con las funciones.
- d. Características de los accesos a los diferentes espacios.
- e. Congruencia espacial, estética y expresión decorativa.
- f. Imagen que genera o emite al interior y al exterior.
- g. Sitios de circulación, entradas y salidas de algunos profesores.

### **2. Identidad histórica cultural.**

En esta categoría se recogerá la información referida a las manifestaciones de la historia y la cultura a través de contenidos materiales con significación simbólica y actividades institucionales.

- a. Símbolos institucionales.
- b. Rituales, ceremonias formales e informales.
- c. Protocolización de las reuniones.

- d. Protocolización del acceso a espacios de uso administrativos y directivos: rectoría, coordinación, orientación, sala de profesores.
- e. Mensajes visuales: contenidos y estrategias de la circulación de la información.
- f. Momentos claves del día.

### **3. Gestión educativa institucional**

- a. Relaciones de gestión pedagógica: afectividad, integración y comunicación.
- b. Modelo pedagógico: uso de metodologías pedagógicas y didácticas.
- c. Gestión directiva y administrativa: relaciones de autoridad y liderazgo.
- d. Manejo y transmisión de la información.
- e. Toma de decisiones.
- f. Proyecto educativo institucional.
- g. Futuros de la institución.
- h. Relaciones internas y externas a la institución.
- i. Gestión humana y comunitaria: actuaciones, relaciones interpersonales y acciones comunicativas.

### **4. Liderazgo educativo**

- a. Relaciones de interacción entre el rector, los directivos docentes y los docentes.
- b. Características y perfiles de los directivos: confianza, credibilidad y motivación.
- c. Liderazgo rectoral, directivos docentes y docentes en los procesos de solución de problemas de la institución.
- d. Sinergias y empatía del rector, directivos docentes y docentes con la comunidad educativa.
- e. Atención de los directivos y docentes a la comunidad.



- f. Iniciativas del rector, directivos docentes y docentes con ideas innovadoras.
- g. Participación del rector, directivos docentes y docentes en el plan de mejoramiento institucional.
- h. Presentación y realización de una comunicación clara persuasiva y sincera en todos los niveles de la organización escolar.
- i. Trabajo en equipo y distribución del poder y del liderazgo en la gestión.
- j. Respuestas del rector, directivos y docentes a los cuestionamientos críticos.

**Nota:** Donde se llevará a cabo la observación: espacios físicos, procesos y actividades de liderazgo en la gestión de la organización escolar, se observarán actividades directivas en los consejos directivos y académicos como también actividades docentes en las aulas de clases y en la ejecución de proyectos. Además de observar algunas actividades estudiantiles y de padres de familia que permitan ver las relaciones y dinámicas de estos en la construcción de liderazgo y gestión de la organización escolar.

Anexo 7. Momentos de la Preconfiguración, configuración y reconfiguración del proyecto de investigación. Momentos dialógicos en el trayecto del proyecto de investigación.





*Anexo 8. Tertulia educativa dialógica IED. El Pando*

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA –RUDECOLOMBIA**

**DOCTORADO EN EDUCACION**

**TERTULIA EDUCATIVA DIALOGICA**

**APLICACIÓN IED. PANDO**

**DE SANTA MARTA**

1. ¿Cuáles son las principales necesidades y expectativas de formación académica de los rectores, docentes y directivos docentes de Santa Marta en el campo del Liderazgo y la Gestión Educativa?
2. ¿Qué prácticas de liderazgo educativo inciden negativa o positivamente en las áreas de gestión educativa de la organización escolar?
3. Desde el ejercicio como Directivo o docente: ¿Qué prácticas de liderazgo educativo recomienda desde sus capacidades y experiencia para gestionar procesos de cambio escolar?
4. En tus experiencias de liderazgo en la gestión educativa: ¿En quienes te apoyas yCuál ha sido el rol de cada miembro del equipo de trabajo?

### Anexo 9. Encuesta en línea.

Preconfiguración: Para la construcción del instrumento científico se hizo necesario elaborar un banco de preguntas que fuesen pertinentes y que respondieran al objetivo de la tesis planteada. Siendo la población los rectores de Santa Marta, con una muestra de 15 rectores.

Configuración: En este momento se diseña un formulario a través de la herramienta *Google Drive*, con un numero de seis preguntas que van enfocadas a explorar las concepciones, prácticas y necesidades de formación en liderazgo y gestión educativa en las organizaciones escolares desde las voces de los actores sociales, información que se almacenaría de manera cualitativa en una base de datos que nos suministra la misma herramienta.

Formulario de *Google Drive*

Link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQNV7lg-LuUZ4VvLxPNr6HPRpp4hdwEtOAoODC12TCUpUO2g/viewform>



Cuestionario Liderazgo y Gestión educativa para Instituciones educativas de Santa Marta (respuestas)							
A	B	C	D	E	F	G	H
1	Nombre	Institución educativa	1. ¿Cuáles son los principales problemas en liderazgo y gestión educativa en las organizaciones escolares de Santa Marta?	2. ¿Cuáles son las principales necesidades y expectativas de formación académica de los rectores, docentes y directivos docentes de Santa Marta en el campo del Liderazgo y la Gestión Educativa?	3. Si tuviera la oportunidad ¿Qué prácticas de lider 5. Desde el ejercicio		
2	PABLO LETRADO	IED BUENOS AIRES	Debido a diferentes situaciones que no corresponde solucionar al Rector, se genera desajuste en la realización de actividades para el buen desarrollo de las actividades de la Institución. Si se desea solución a esas situaciones y ese tiempo se dedica a la gestión inherente al Directivo, se podría obtener mejores resultados.	Es importante la actualización permanente a todos los miembros de los establecimientos educativos. En relación con el tema de liderazgo y gestión, la normatividad cambia permanentemente y es clave para desempeñar adecuadamente las funciones.	Esperaría recibir herramientas tecnológicamente bien incic El trabajo colabora		
4	ALFONSO POLO REYES NUEVO MANANECER CO		La ayuda de algunos de los miembros del equipo.	Gestión de proyectos, organización curricular	Planificación educativa por	El trabajo en equipo incid Trabaja en equipos,	
5	Edwin Florez Garcia	IED EL LUBANO	El principal problema desde mi punto de vista es el desajuste que se sufre por atender situaciones diferentes a las de manejo pedagógico y académico, además de las propias de la administración educativa.	La formación en los aspectos normativos y administrativos específicos del sector educativo. Las articulaciones en cuanto a la pedagogía y sus nuevas conexiones y estrategias.	Nuevas herramientas y en	Los procesos democratiz El aporte comunitar	
3	Eulogio Carrillo De La Cruz Lirio Del Sur "Victor Di		Concentración de responsabilidades en cabeza de los Rectores de las instituciones. Excesiva información, que implican obligaciones para cumplir en plazos y condiciones inhumanas. La alta vulnerabilidad de los distintos actores, factores y procesos que atañen a la educación. Desorientación de la escuela, homotividad profesora y tendencias. Patrones de tiempo, calidad y frecuencia que no consultan las necesidades educativas reales. Desarticulación (de cobertura y calidad, referente a la población estudiantil). Puedo citar desde mi experiencia como director docente: 1) Ausencia de un Plan Educativo Distrital que oriente el quehacer institucional desde la subgerencia y, además, con el cual articular los planes y proyectos institucionales; 2)	Necesidades: Mantener un discurso propio, coherente y contextualizado en torno a modelos y enfoques pedagógicos. Redefinir y equilibrar las funciones de los distintos actores del andamiaje educativo. Promover más y mejor acompañamiento y menor inquisición. Expectativas: Incidir notoriamente en la resignificación de la educación de tal manera que se favorezcan eficazmente los procesos de cobertura y calidad contextualizados.	Realizar una reingeniería	La a estructuración de lo La participación effe	

Base de datos cualitativos resultantes del formulario de *Google Drive* aplicado a rectores de

### I.E.D. de Santa Marta

Reconfiguración: La encuesta creada en *Google Drive* es analizada de manera exhaustiva gracias a la sistematización de la información mediante la base de datos que nos otorga la herramienta los que nos permite separar mediante las respuestas a los rectores que aún se mantienen en posturas tradicionales de poder e influencia y a los que transitan a posturas progresistas que son favorables al desarrollo de la educación y que van acorde a los resultados que se esperaban encontrar en esta tesis. Así como también, el análisis de documento aplicado a estos resultados nos ayuda a plantear directrices de formación, que disuadan a los rectores a formarse en un liderazgo alternativo que emerja desde un contexto crítico-social, para construir ambientes sanos.

Anexo 10. Ejercicio de comprensión e interpretación cualitativa de datos en el momento de la reconfiguración de la investigación.

1. ¿Cuáles son los principales problemas en liderazgo y gestión educativa en las organizaciones escolares de Santa Marta?	
Liderazgo educativo progresista	Liderazgo educativo tradicional
<p>Caso 1. Crítica al liderazgo educativo burocrático y administrativista y afianzamiento de un liderazgo educativo como opción política pedagógica de bases democráticas, sociales y humanista.</p> <p>Caso 2: distanciamiento de la realidad, autoritarismo en la toma de decisiones y pérdida de humanidad</p> <p>Caso 5. Apatía de algunos miembros del equipo (resistencia al cambio)</p> <p>Caso 6. La articulación entre lo pedagógico-académico y administrativo de la escuela se ve afectado por las actividades extrainsitucionales condicionadas desde los entes gubernamentales</p> <p>Caso 8. Puedo citar desde mi experiencia como directivo docente, 1) Ausencia de un Plan Educativo Distrital que oriente el quehacer institucional desde la autonomía y, además, con el cual articular los planes y proyectos institucionales; 2) Ausencia de una agenda de trabajo conjunta o articulada entre la SED y las instituciones que hace que las actividades y convocatorias hechas desde la secretaría se vean improvisadas y carentes de fundamento. 3) Carencia de infraestructura adecuada en los EE, que obliga a "adecuar" espacios para la atención de la comunidad educativa.</p> <p>Caso 9 Alinear los objetivos de los actores directivos, docentes, discentes y padres con los objetivos institucionales en aras de una educación de calidad Caso 11. Ausencia de compromiso con el desarrollo docente, involucramiento de los actores sociales en la toma de decisiones, liderazgo de</p>	<p>Caso 3. ...los rectores son toderos, no tienen autonomía ni autoridad para el manejo de personal ...escases de recursos de todo tipo ...” no existe una base legal concreta y apegada a la realidad de las funciones de los directivos docentes, lo cual propicia que los rectores tengan funciones de todo tipo y que cada vez que surgen necesidades les impongan más y más funciones, especialmente administrativas, lo cual va en contravía de cualquier intento de liderazgo para la gestión educativa”.</p> <p>Caso 4. ...los problemas institucionales están concentrados en el cargo del rector y esto le genera desgastes en su función directiva y pérdida de tiempo</p> <p>Caso 7. Situaciones de saturación de información, condiciones de vulnerabilidad y descontextualización y normas profusas y tediosas determinan la ausencia del liderazgo en el rector.</p> <p>Caso 10 ...no somos el reflejo de LIDER para nuestros docentes y comunidad educativa (Líder y seguidores)</p> <p>Caso 12. Políticas nacionales y locales desenfocadas del contexto (no hay posibilidades, ni esperanza de transformación)</p> <p>Caso 14. Son culpables la entidad territorial por que no satisfacen las necesidades de las escuelas pequeñas</p>

<p>instrucción, planificación colaborativa y coordinación efectiva.</p> <p>Caso 13.</p> <p>Falta de visión(compartida) y cultura organizacional que implica un compromiso con el conocimiento del contexto, claridad en las metas, constancias en la planeación, acompañamiento y evaluación</p> <p>15.</p> <p>Falta de planeación y socialización en las tareas de liderazgo y gestión educativa por los entes administrativos territorial que se mantienen en lo urgente, mientras se sustrae los importante o lo trascendente para la vida institucional.</p>	
--	--

NOTA 1. Al observar las respuestas de los rectores IED. Santa Marta, encontramos que un porcentaje aproximado del 60% de los rectores transitan de un liderazgo tradicional a un liderazgo progresista, haciendo una interpretación desde la realidad concreta o mundo de la vida escolar, la construcción dialógica, colaborativa, que trasciende la vida institucional asumiendo un compromiso con el contexto socio cultural en la perspectiva de articulación de lo administrativo, lo pedagógico-político y social para transformar esas realidades desde principios democráticos y participativos. Un 40% se mantiene en posturas convencionales dándole más fuerza a la idea administrativa y normativa en la búsqueda de poder y no de un liderazgo como construcción de acciones conjuntas para transformar las realidades.

2. ¿Cuáles son las principales necesidades y expectativas de formación académica de los rectores, docentes y directivos docentes de Santa Marta en el campo del Liderazgo y la Gestión Educativa?	
Liderazgo educativo progresista	Liderazgo educativo tradicional
<p>Caso 1.</p> <p>Formación de competencias humanas en el ámbito de las nuevas formas de planeación de las organizaciones educativas como acoplamiento entre lo técnico, lo humano, lo pedagógico y político.</p>	<p>Caso 3. Los rectores y coordinadores deben formarse en gestión educativa, desarrollo institucional, administración y legislación</p> <p>Los docentes en técnicas de docencia y manejo de grupo</p> <p>Caso 4. La formación debe ir orientada de acuerdo a la actualización de la norma para</p>



<p>Formación en liderazgo y gestión que apunte a incorporar las Tic, el tema de centrar la formación en la gestión humana complementada con la gestión pedagógica y comunitaria</p> <p>Caso 2. La formación debe ir encaminada al conocimiento de los tipos de liderazgo y organización escolar que permita mejorar la toma de decisiones</p> <p>Caso 5. Formación en gestión de proyectos y organización curricular</p> <p>Caso 7. Formación en pedagogía y sus nuevas concepciones y estrategias ...formación coherente y contextualizada de acuerdo a modelos y enfoques pedagógicos. ...redefinir y equilibrar las funciones de los actores (Delegación efectiva) ...resignificar los procesos de formación encaminado fortalecer la ampliación de cobertura y calidad partiendo de la realidad de cada institución</p> <p>Caso 11. Formación pedagógica en el aprendizaje de los estudiantes focalizado en metas y expectativas. Aprendiendo a crear comunidades de aprendizaje. Formación en planeación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo</p> <p>Caso 12. Formación en los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo las necesidades regionales.</p> <p>Caso 13. Formación construcción de comunidad educativa, trabajo por procesos, planeación en los tres niveles: macro, meso y micro, implementación del círculo de la calidad PHVA,</p> <p>Caso 15 Todas las iniciativas tendientes a fortalecer el liderazgo, empoderamiento, trabajo en equipo y pensamiento crítico. Del mismo modo me parece pertinente la formación en relación a legislaciones educativa reciente.</p>	<p>cumplimiento adecuado de la función de cada actor</p> <p>Caso 6. Formación en aspectos normativos y administrativos específicos del sector educativo</p> <p>Caso 8. Seguimiento a la gestión y orientación al logro</p> <p>Caso 9. Formación en planeación curricular alineadas a las pruebas saber y convivencia escolar</p> <p>Caso 10 Respuesta sin presentar necesidad de formación</p> <p>Caso 14 Formación en liderazgo y gestión de acuerdo a plan territorial</p>
---	--

NOTA 1: A partir de las respuestas de los rectores de las IED. De Santa Marta en relaciones con las necesidades y expectativas de formación se observa una migración de una formación convencional individualista y clásica hacia una formación in situ, desde su propio contexto escolar, que tenga como base los proyectos educativos dándole un sentido colaborativo, distribuido, dialógico, transformacional, teniendo en cuenta, los conocimientos técnicos administrativos, de planeación, de currículo, pedagogía y normatividad. (Hallazgo)

NOTA 2. ¿Qué transiciones en las necesidades de formación se evidencian a través de los distintos discursos de los rectores como actores de la gestión educativa en la organización escolar? ¿Hacia qué tipo de liderazgo y gestión educativa jalonan las necesidades de formación de los rectores encuestados? (Apoyarse en los autores)

3. Si tuviera la oportunidad de cursar un Programa de Formación Avanzada en el campo del liderazgo y la Gestión Educativa, ¿qué esperaría que desde el punto vista académico y formativo le ofrezca dicho Programa?	
Liderazgo educativo progresista	Liderazgo educativo tradicional
Caso 1. Énfasis en desarrollo humano Planeación participativa crítico social Planeación prospectiva Caso4. ...Esperaría recibir herramientas que permitan desarrollar mi rol de una mejor manera. Herramientas que conlleven estrategias para optimizar las capacidades de nuestros equipos de trabajo y planificar las actividades de tal forma que se evidencie mejora continua en el funcionamiento institucional. Caso 6. Nuevas herramientas y estrategias para afrontar los retos actuales de la educación en Colombia (transformacional) Caso 7. Realizar una reingeniería profunda que implique un marco axiológico sano, orientado a favorecer el "aprender a ser" y a "ser con los	Caso 2. Formación de líderes para lograr resultados Caso 3. Desarrollo organizacional y legislación educativa Caso 5. Planeación educativa general y organización financiera (Funcionalista) Caso 8. Herramientas para formación de competencias en dirección de equipos, planeación y seguimiento a la gestión (Obsesión por el control) Caso 9. Estrategias pertinentes y eficientes de planeación y dirección institucional

<p>demás", sobre todo en lo pertinente a la pedagogía del post conflicto; un marco cognoscitivo que posibilite el acceso a las claves para "aprender a conocer" privilegiando el contexto propio; un marco productivo que consulte las competencias puntuales para "aprender a hacer" consultando y satisfaciendo las necesidades biosicosociales de los protagonistas de los procesos de información y formación.</p> <p>Caso 10. Aprender de otras experiencias de la Instituciones educativas desde nuestro contexto regional y otros entes.</p> <p>Caso 11. ...Aprender a afrontar las dinámicas e incertidumbres del proceso educativo desde la mirada del pensamiento complejo como una oportunidad de involucrar lo inter y transdisciplinario en el quehacer educativo.</p> <p>Caso 12. Un programa que ofrezca estrategias para la participación de todos para superar la desidia en los procesos educativos.</p> <p>Caso 13. Que incluya la propuesta de Rectores Líderes Transformadores que además de las 4 gestiones enfatiza en el fortalecimiento del ser y potencia los talentos de los miembros de la Comunidad Educativa.</p> <p>Caso 14 Conocer el Liderazgo en las instituciones educativas del país.</p> <p>Caso 15. Los programas actuales me parecen pertinentes desde la academia considero fundamental fortalecer el componente de apoyo in situ al desarrollo de las propuestas de investigación, formulación y ejecución de Proyectos.</p>	
---	--

4. ¿Qué prácticas de liderazgo educativo inciden negativa o positivamente en las áreas de gestión educativa de la organización escolar?	
Liderazgo educativo progresista	Liderazgo educativo tradicional
Caso 1. Practicar burocráticas y rutinarias (negativo)	Caso 3. Todas las prácticas de liderazgo educativo inciden positiva o negativamente en la gestión

<p>Prácticas dinámicas, reflexivas y emancipadoras (positivas)</p> <p>Caso 2. Autoritarismos (negativo)</p> <p>Caso 4. No delegar de forma pertinente y asertivo (negativo)</p> <p>Valorar y dar uso adecuado del potencial de nuestros colaboradores (positiva)</p> <p>Caso 5. El trabajo en equipo incide positivamente</p> <p>Un mal ambiente de trabajo hace gran daño a la gestión educativa (negativa)</p> <p>Caso 6. La micro gerencia (grupismo), la falta de consenso, la desarticulación administrativa, el poco aporte de los padres de familia, (negativo).</p> <p>El trabajo en equipo, procesos democráticos (positivo)</p> <p>Caso 7. La estructuración de la comunicación, la generación de un clima institucional apropiado, la participación efectiva y edificante de los distintos actores de los procesos educativos, el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad, la evaluación diagnóstica y proactiva y el mejoramiento continuo. (positivo)</p> <p>Caso 8. Partiendo del concepto de liderazgo como capacidad de influir en un grupo de personas para que estas asuman o adopten las premisas propuestas como líneas de acción, tendría que decir que si el liderazgo en una organización escolar se da desde una relación de poder o autoritaria esta no tendría el alcance de logros que se pretendieran obtener si de desarrollo y calidad educativa se trata. Un liderazgo que propicia la integración y participación de todos los actores posibilita una mejor movilización de los actores educativos hacia el alcance de metas comunes y de hecho al mejoramiento de la calidad del servicio que se ofrece y el reconocimiento mutuo del esfuerzo y trabajo realizado. Obviamente, es necesario</p>	<p>de la organización escolar (tautología/ambigüedad)</p> <p>Caso 14. Que la clase política quiera apoderarse y manejar las instituciones educativas</p> <p>15. La planeación educativa es esencial para los logros de los objetivos al igual que la evaluación continua que permita ajustar los procesos en aras de garantizar el cumplimiento de las metas y los mismos objetivos; por ende, la ausencia de estos procesos es a mi juicio lo más nocivo. (funcionalismo)</p>
--	--

<p>mantener una línea de reconocimiento de la autoridad dentro de la organización para la definición de roles y espacios de intervención.</p> <p>Caso 9. Trabajo en equipo, reflexión, participación y democracia en todas las instancias de la vida escolar (positivo)</p> <p>Caso 10. Pretender tener la razón y las fórmulas para alcanzar los logros (negativo)</p> <p>Caso 11. Una experiencia positiva de liderazgo es definir objetivos y metas de aprendizaje con el apoyo de los docentes y sus aportes. Debido a que el liderazgo es un fenómeno social, implica un propósito y una dirección, debe contextualizarse y ser contingente y por lo tanto funcional. Es decir, rediseñar la organización, especialmente la cultura escolar. Es negativo para el liderazgo aislarse del equipo de docentes y no creer en sus capacidades.</p> <p>Caso 12. Autoritarismo (negativo)</p> <p>Caso 13. Me parece que el más positivo es un tipo de liderazgo capaz de generar identidad, pertenencia e implicación en un clima de diálogo, de respeto a las personas y de claridad en torno al sueño institucional. Tienen una incidencia negativa los liderazgos de quien se deja llevar sólo por la emocionalidad, quien cede a las parcialidades, quien no da testimonio de lo que propone, quien se sitúa en los extremos, quien trabaja a "control remoto".</p>	
---	--

5. Desde el ejercicio como Rector/a: ¿Qué prácticas de liderazgo educativo recomienda desde sus capacidades y experiencia para gestionar procesos de cambio escolar?	
Liderazgo educativo progresista	Liderazgo educativo tradicional
Caso 1.	Caso 6.

<p>prácticas de liderazgo como praxis, es decir ser coherente en teoría y práctica de la dirección y el liderazgo para apoyar a nuestras comunidades educativas a que se integran y desarrollen sus potencialidades</p> <p>Caso 2. Liderazgo participativo</p> <p>Caso 3. Comunicación abierta y fluida con el personal docente y administrativo. Organización de equipos según las necesidades. Ponderar la toma de decisiones en consenso. Delegar funciones, pero también delegando autoridad.</p> <p>Caso 4. El trabajo colaborativo permite involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa</p> <p>Caso 5. Trabajo en equipo, delegación, evaluar, retroalimentar y replantear procesos.</p> <p>Caso 8. Recomendaría una práctica de liderazgo educativo que promueva la participación democrática de la comunidad educativa, respetando los espacios y roles de cada miembro en donde se evidencie un trabajo colaborativo efectivo.</p> <p>Caso 9. Mejoramiento de los procesos de comunicación y participación de la comunidad educativa</p> <p>Caso 10 Ante todo, tener presente que el liderazgo implica conocer las políticas educativas de nuestro país. Conocer el contexto donde cada uno interactúa y las razones sociales de nuestra comunidad educativa. Manejar la plataforma del colegio, pero no desvincular quienes lo conforman. En estos tiempos de Guerra y Paz, es difícil, si en nuestro medio de trabajo el liderazgo lo ejercen corrientes contrarias al ideal del ser humano.</p> <p>Caso 12.</p>	<p>Articulación de procesos, compromiso docente y el aporte comunitario</p> <p>Caso 7. La participación efectiva de los miembros de la Comunidad Educativa, a través de los distintos órganos del Gobierno Escolar atendiendo a manuales de funciones y procedimientos.</p> <p>Caso 11. Fortalecer las competencias del equipo directivo para la planificación institucional (PEI, PMI, Manual de Convivencia, entre otros). Lo anterior implica una planificación del tiempo. Reducir el tiempo dedicado a tareas ajenas a la gestión pedagógica curricular.</p>
--	---

<p>Iniciativas sociales que ayuden a mejorar el compromiso de los estudiantes y familias Caso 13. Cuidar el clima humano mediante la relación personal con los miembros de la comunidad, potenciar los talentos de la gente. Favorecer la formación permanente, especialmente en el campo pedagógico y relacional. Cultivar los valores, la ciudadanía, la espiritualidad. Favorecer el trabajo por colectivos académicos y redes. La deconstrucción o mejora permanente. El conocimiento del contexto y de los estudiantes. Caso 14. Trabajo en equipo Caso 15. En mi corta experiencia como Rector en la IED EDGARDO VIVES CAMPO concluyo que la base del éxito en la tarea consistió en hacer una buena lectura de las necesidades de la comunidad educativa, empoderar a los miembros del equipo docente a cerca de su responsabilidad en el éxito de las tareas específicas para la consecución de los objetivos generales lo cual fortaleció el sentido de pertenencia y la sinergia necesaria para generar los cambios y una comunicación efectiva para asegurar el involucramiento de todas las instancias de la comunidad educativa.</p>	
---	--

6. En tus experiencias de liderazgo en la gestión educativa: ¿En quienes te apoyas y Cuál ha sido el rol de cada miembro del equipo de trabajo?	
Liderazgo educativo progresista	Liderazgo educativo tradicional
<p>Caso 1. Me apoyo en el consejo directivo, académico, cuerpo de profesores, directivos y líderes de padres y comunales, lo hago pensando siempre a abrir campos a la participación, el reconocimiento y la buena repartición de oportunidades y compromiso para el desarrollo personal y social. Caso 2. Comunidad, docentes, padres, estudiantes y superiores Caso 5.</p>	<p>Caso 3. Me apoyo en las personas que muestran empatía con mis ideas. En las personas de actitud positiva. El rol de cada miembro del equipo depende del tema manejado y de las funciones asignadas. (líder carismático) Caso 4. Para el funcionamiento de cualquier organización, se requiere el aporte de todos los integrantes. En el caso del establecimiento educativo, el Rector se apoya en los coordinadores inicialmente, pero cada persona</p>

<p>Se apoya en todos, el rol se determina de acuerdo a fortalezas individuales... (conocimiento y confianza)</p> <p>Caso 9. El equipo institucional conformado por diferentes perfiles donde cada uno de los docentes de acuerdo a sus capacidades y habilidades aporta al logro de las metas institucionales.</p> <p>Caso 10. Se apoya en la comunidad educativa, órganos gubernamentales y reconoce las experiencias de otros para fortalecer las propias.</p> <p>Caso 13. En primer lugar, en mi comunidad religiosa, asumimos la dirección de la escuela como un equipo y hay hermanas que me apoyan en diversos frentes: administración económica, coordinaciones y docencia. En segundo lugar, en el Comité Curricular que acompaña la implementación y mejora permanente del PEI, tiene representantes de los distintos niveles y disciplinas; es permanente, sus miembros no cambian cada año. También están el Consejo Académico, la Unidad de Investigación y las coordinadoras de los proyectos de aula de los distintos niveles. Fundamental es también el apoyo de la Junta y el Consejo de Padres quienes apoyan muchos proyectos de mejoramiento en la escuela. El consejo estudiantil y de manera especial las estudiantes del Programa de Formación Complementaria.</p> <p>Caso 1 Trabajo en equipo y reconocimiento de los miembros de la comunidad educativa</p> <p>Caso 15. Apoyo debe ser en toda la comunidad educativa, en cada proyecto, actividad u objetivo. Aporte y participación de directivos, docentes, estudiantes y padres, son apoyo y garantía de avance en el cumplimiento de metas.</p>	<p>interviene dentro de lo que le corresponde y desarrollando su rol de la mejor manera y sobre todo con la mejor disposición. (Funcionalismo)</p> <p>Caso 6. Se apoya en docentes y directores de núcleo</p> <p>Caso 7. El Rector se constituye en un mediador entre instancias gubernamentales y la Comunidad Educativa. En razón de lo expuesto, me apoyo en la estructura institucional preconcebida, que estipula la organización de un Gobierno Escolar, los equipos de calidad, las Coordinaciones, las direcciones de grupos, los docentes de áreas, los docentes orientadores y demás funcionarios de la institución, para dar cumplimiento a las directrices del MEN. El rol está definido de conformidad con la normatividad que para tales efectos ha expedido el MEN.</p> <p>Caso 8. Fundamentalmente me apoyo en aquellos miembros de la comunidad que muestran su intención de acompañamiento a la gestión que se desarrolla, delegando en ellos acciones o ejecución de actividades que impliquen toma de decisiones que no comprometan la responsabilidad que como rector me corresponde.</p> <p>Caso 11. Es definitivo para el logro de metas la conformación y operatividad efectiva de un equipo de gestión de calidad que apoye el ejercicio directivo con miras al mejoramiento escolar. El rol de cada miembro del equipo de gestión de calidad es apoyar desde su área de conocimiento los procesos pedagógicos y curriculares institucionales. Los docentes desde sus áreas de desempeño, el coordinador en lo académico y convivencia y los líderes de área en la planificación y revisión curricular.</p> <p>Caso 12. Impreciso “docentes, SED, comunidad”</p>
--	---





*Anexo 11. Historia de vida*

GUIA ENTREVISTA CON DOCENTES IED. EL PANDO

1° ¿Lugar y fecha de nacimiento?

2° ¿Nivel formativo alcanzado?

3° ¿P/pales cualidades tuyas? ¿Cuáles destacarías?

4° ¿Tiempo de estar laborando en la IED El Pando?

5° ¿Cuáles considera usted, qué han sido sus mayores realizaciones y/o logros en beneficio de esta colectividad?

6° ¿Qué intentos fallidos ha tenido y cómo ha reaccionado ante tales circunstancias? Los intentos fallidos son aquellas acciones que la persona hubiese querido realizar y no las pudo hacer por diversas circunstancias.

7° ¿Qué éxitos y fracasos destacaría usted en su vida en relación a la comunidad educativa del IED El Pando?

8° ¿Actualmente cómo se siente en su labor y quehacer pedagógico, y en qué tipo de proyectos se encuentra comprometido (a)?

9° ¿En qué tipos de proyectos se encuentra comprometida actualmente?

10° A propósito del destacamento que por parte del MEN se le hizo a la institución especialmente a la básica primaria ¿Cuál cree Ud. que fue la clave para lograrlo? Y ¿qué pasa con la básica secundaria y la media que aun NO logran?

*Anexo 12. Guía semana de desarrollo institucional.*

1. Jornada de reflexión acerca del liderazgo educativo y el modelo pedagógico y curricular  
(IED EL PANDO)

¿Cómo contribuye usted desde sus prácticas de liderazgo pedagógico en la implementación del proyecto educativo institucional y su modelo pedagógico y curricular?

¿Qué hacen los directivos docentes y docentes en la organización, dirección, implementación y evaluación del modelo pedagógico y el desarrollo del currículo del plan de estudios, planes de áreas y planes de clases?

¿Qué entendemos liderazgo colaborativo y aprendizaje cooperativo? ¿Es coherente su implementación con la propuesta pedagógica y curricular? ¿Cómo se aplicaría en el trabajo de aula de clases?

Taller en grupo: Aprendizaje colaborativo

2. Trabajo de áreas del conocimiento:
  - 2.1. Evaluación de los avances del proyecto de áreas y planes de clase
  - 2.2. Resignificación del plan de área y plan de clases
  - 2.3. Entrega y revisión del plan de área
3. Convivencia y educación inclusiva
4. Liderazgo y gestión educativa en la IED. EL PANDO
  - 4.1. Trabajo con grupos de dialogo: equipo de liderazgo directivo
  - 4.2. Trabajo con grupos de diálogo: equipo de liderazgo docente

PREGUNTAS GENERADORAS: ¿Qué hacer en cuanto, educadores en contexto como el que laboramos? ¿Hay algo que Hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué necesitamos saber

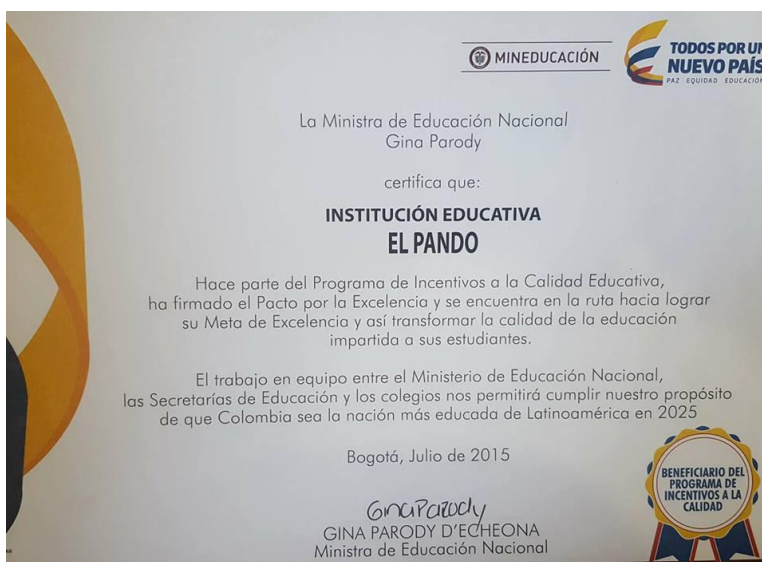
nosotros los llamados educadores para hacer viables, incluso nuestros encuentros con mujeres, hombres y niños, cuya humanidad es negada y traicionada, y cuya existencia es aplastada?

¿En favor de quien desarrollo mis prácticas pedagógicas? ¿Contra quién desarrollo mis prácticas pedagógicas? ¿Por qué asumir unas concepciones y prácticas de liderazgo educativo para promover la gestión del área académica y curricular de la escuela?

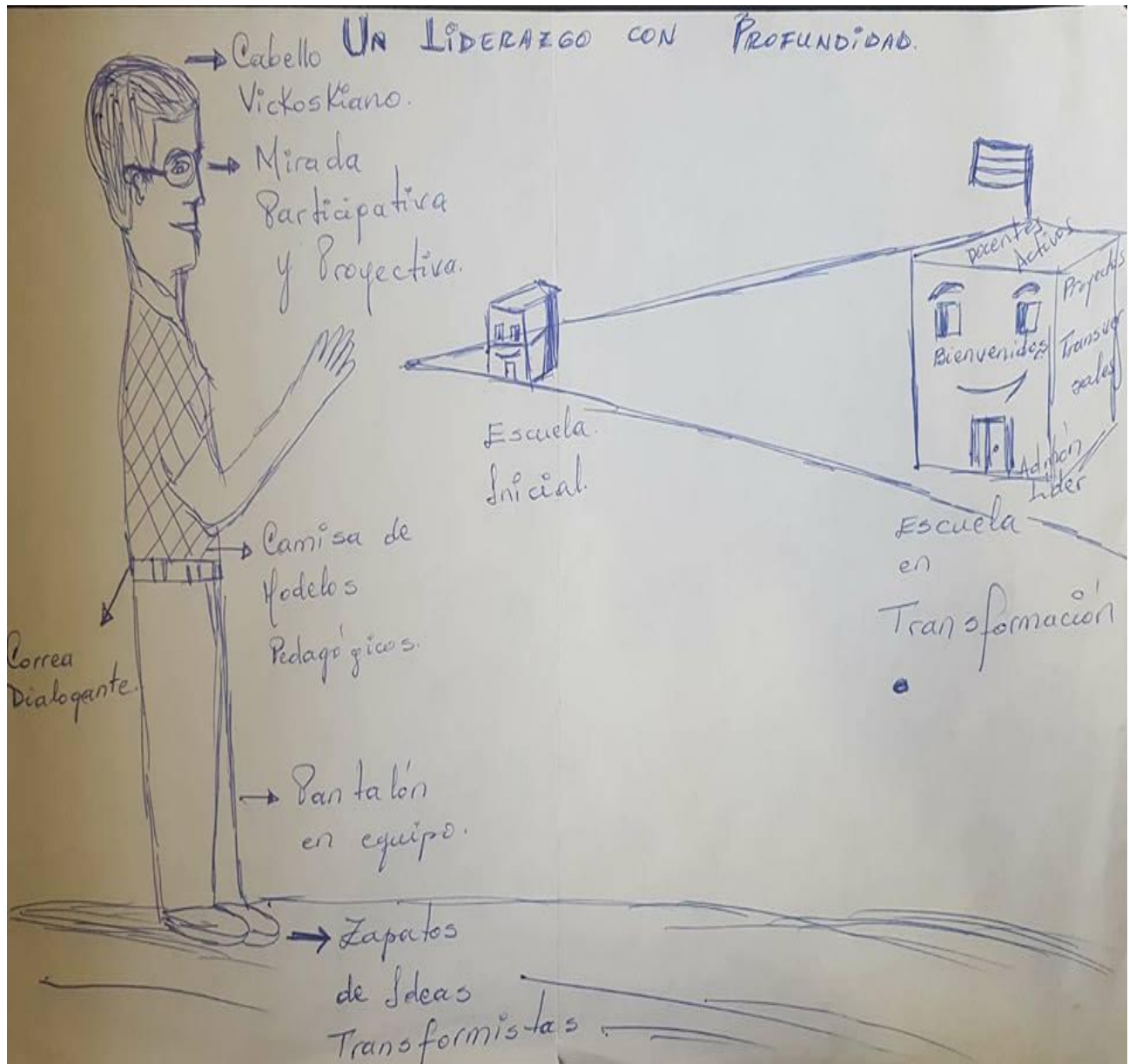
Anexo 13. Bitácora en Rectores Líderes Transformadores



*Anexo 14.* Certificado de Ministerio de Educación Nacional al IED. El Pando. En el programa de incentivos a la calidad educativa.



Anexo 15. Perspectiva de docente IED. El Pando acerca del liderazgo del rector.



Anexo 16. Acuerdo consejo académico 2011, modelo dialógico.

**ALGUNOS APARTES Y CONCLUSIONES:**  
**REUNION CONSEJO ACADEMICO**  
 17 DE MARZO DEL 2011

*¡Queridos Compañeros!*

Reciban un saludo de paz y bien por parte del consejo académico de nuestra institución

Después de una amplia disertación y por consenso el consejo académico acuerda promover el mejoramiento continuo de la calidad de la educación ahora, para tal propósito, se organizan las mesas de trabajo en la búsqueda de resignificación del PEI, planes de mejoramiento institucional, Manual de Convivencia y el currículo en todos sus niveles, plan de asignatura, planes de área, proyectos transversales, planes globales, en general.

Para ello se presentó la propuesta teniendo en cuenta el perfil y el modelo pedagógico institucional, como primera medida aplicando instrumentos de diagnóstico que permitan llegar a la articulación. Por lo que se propone una jornada de diagnóstico institucional a partir del PEI, la cual dará lugar al plan de trabajo. Para dicha jornada, los docentes deben leer el PEI y los planes de mejoramiento con anterioridad y a partir de ello realizar una matriz de diagnóstico por cada componente:

1. Misión, Visión, Principios y Valores
2. Componente pedagógico, Curricular (GESTION ACADEMICA)
3. Manual de Convivencia (CONVIVENCIA)
4. Proyección a la comunidad
5. Planta Física e Infraestructura

Para esta jornada, se hace de igual forma indispensable establecer desde el PEI los 5 proyectos transversales que se deben implementar desde este año 2011 en la institución

La primera transversalidad, está en el tema de las competencias desde los pilares de la educación actual:

- APRENDER-APRENDER
- APRENDER-HACER
- APRENDER-COMPRENDER
- APRENDER-CONVIVIR

Debemos tener en cuenta que estas no son asignaturas, por lo contrario son proyectos transversales que deben ser aplicados de forma integral y por lo cual la responsabilidad no debe caer sobre una sola área, sin embargo quienes lideren los proyectos deben ser:

- *P. Aprovechamiento del tiempo Libre y Ocio*, Artística-Educación Física
- *P. Lecto-Escritura*, Humanidades
- *P. Competencia Ciudadanas*, Ciencias Sociales
- *P. Educación Sexual, Ética y Valores*
- *P. Ecológico*, Ciencias Naturales

Para ello debemos pasar de trabajar las competencias desde un modelo tradicional hacia un modelo constructivista, humanista, dialogante y social. El currículo se ve como un sistema un todo, orientado al desarrollo humano, teniendo en cuenta el modelo pedagógico a implementar.

El señor rector sustenta que a cada práctica pedagógica subyace un modelo pedagógico por tanto se debe definir por consenso el compromiso con la constancia y acuerdo de una propuesta pedagógica didáctica y curricular, para ello debemos tener en cuenta algunas concepciones con respecto al modelo pedagógico ideal para nuestra institución y la forma como algunos autores proponen el trabajo del currículo, incitando por establecer las preguntas necesarias para organizar el currículo, según (Coli, citado por Zubiria)

**SINTESIS TEORICO-METODOLOGICA DE LOS MODELOS PEDAGOGICOS:**  
 AUTOESTRUCTURACION Y HETEROESTRUCTURACION DEL CURRÍCULO. Puntos a tener en cuenta.

Según los Hermanos Zubiria.  
**TESIS**=Heteroestructural  
**ANTITESIS**=Autoestructural  
**SINTESIS**=Dialogante, Interestructural

**1 VISION HETEROESTRUCTURANTE**  
 - Creación del conocimiento por fuera de clases (escuela transmisora de la cultura humana)  
 - Magistrocentrista, clase magistral, método receptivo.  
 - La construcción del conocimiento se considera como algo externo al estudiante.  
 - Escuela Academicista "Un océano de conocimientos con un milímetro de profundidad".

**2 VISION AUTOESTRUCTURANTE**  
 - Escuela activa: el estudiante es el centro del aprendizaje del proceso curricular y educativo. "La escuela activa trabaja en el marco de la autoestructurante".

**3 ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA**  
 - Constructivismo: "El conocimiento es una construcción del ser humano y no una copia de la realidad".  
 - El proceso educativo debe llevarnos al desarrollo, primero desde lo inter y luego desde lo intra. Para Vigotsky como base de una práctica social, crítica, dialogante.

**SUGERENCIAS:**

1. Revisar los enfoques de modelos pedagógicos para establecer de esta forma cual aplica a nuestra institución teniendo en cuenta el enfoque comprometido con lo social.
2. Tener una visión o punto de vista de un profesional para tocar el tema de la pedagogía inclusiva
3. Formación docente para la construcción de los modelos pedagógicos pertinentes, sin embargo debemos creer en nosotros mismos y como docentes, debemos construir una praxis pedagógica de sentido Humanista, social, Constructivista y emancipadora.

**PUNTOS VARIOS-TAREAS Y CONCLUSIONES:**

1. Se hace necesario la reunión pertinente del cuerpo docente antes de entregar los informes académicos.
2. Reunión de comité de evaluación
3. Los casos de niños con inconvenientes dentro de la institución deben seguir un proceso pedagógico.

4. Comunicar a los docentes para que revisen el PEI a través de carteles y correo electrónico
5. Conformar las mesas de trabajo
6. Organizar el trabajo social de 10º y 11º Dividiéndolo por grupos:
  - Disciplina
  - Medio ambiente
7. Darle funcionalidad a los comités de evaluación y comités de convivencia
8. Crear el comité curricular y reunirse por áreas para revisar MISIÓN, VISIÓN. Los docentes de las diferentes jornadas. Con respecto a esto, se llegó a la conclusión que desde el mismo consejo académico, se reunirá por jornadas y luego en reuniones de consejo académico se socializan las anotaciones.



*Anexo 17:* Carta de felicitaciones a la comunidad educativa IED. El pando por sus logros en el mejoramiento en los desempeños de los estudiantes ISCE.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



Santa Marta DTCH., 12 de abril de 2016

Señores

**DIRECTIVOS, DOCENTES, DOCENTES, ESTUDIANTES, FUNCIONARIOS ADMINISTRATIVOS, PADRES DE FAMILIA Y COMUNIDAD EDUCATIVA EN GENERAL**

Asunto: Felicitaciones IED LOGROS ISCE

Con mi atento saludo quiero expresar a ustedes en nombre del señor Alcalde Distrital, doctor RAFAEL ALEJANDRO MARTÍNEZ y en el mío propio, mis sinceros agradecimientos y felicitaciones como líderes de las IED, a sus docentes, personal administrativo, estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general, por los importantes logros obtenidos en el mejoramiento del ISCE los cuales se vieron reflejados en los resultados superados ampliamente de acuerdo a la meta que nos habíamos propuesto, gracias al esfuerzo de cada uno de ustedes.

Reconocemos el invaluable aporte de cada una de las IED por sus esfuerzos y acciones en pro del mejoramiento de la calidad educativa en nuestra ciudad; cada uno contribuyó como equipo a la meta de la calidad y por eso es más que merecido nuestro reconocimiento y exhortación a seguir avanzando, a aportar cada vez más al posicionamiento de Santa Marta en materia de calidad. Con el trabajo de todos es posible. Si podemos!

Les exhortamos a disponer cada vez más de toda nuestra capacidad de trabajo para continuar en el camino de la excelencia para hacer de Santa Marta y Colombia la más educada.

Cordialmente,

  
**INGRIS PADILLA GARCÍA**  
Secretaría de Educación Distrital

*Proyectó: Simón Esmeral Ariza – Calidad Educativa*

Carrera 8 No. 28A – 60Taminaca-Commutador: +57 (5) 4209600 ext 1390- 1391-1392-1393-1394  
[educacion.santamarta.gov.co](http://educacion.santamarta.gov.co)



Anexo 18. Resultados ISCE (Índice Sintético Calidad de la Educación) de IED. El Pando 2015-2016.

### EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



**NAL 5,07**

Promedio nacional  
(Primaria)

**ETC 4,73**

Promedio Entidad  
Territorial Certificada  
(Primaria)

### El índice sintético de nuestra institución es:



ISCE 2015 I.E.D El Pando Primaria (caso 1)

### EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



**NAL 5,42**

ISCE Primaria

**ETC 5,16**

ISCE Primaria

### El índice sintético de nuestra institución es:



ISCE 2016 I.E.D El Pando Primaria (caso 1)

## EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



**NAL** 4,93

Promedio nacional  
(Secundaria)

**ETC** 4,47

Promedio Entidad  
Territorial Certificada  
(Secundaria)

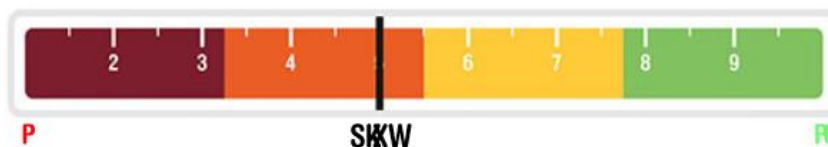
### El índice sintético de nuestra institución es:



ISCE 2015 I.E.D El Pando Básica secundaria (caso 1)

## EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



**NAL** 5,27

ISCE Secundaria

**ETC** 5,13

ISCE Secundaria

### El índice sintético de nuestra institución es:



ISCE 2016 I.E.D El Pando Básica secundaria (caso 1)

## EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



**NAL** 6,67

Promedio nacional  
(Media)

**ETC** 6,06

Promedio Entidad  
Territorial Certificada  
(Media)

### El índice sintético de nuestra institución es:



ISCE I.E.D El Pando Media (caso1)

## EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



**NAL** 6,89

ISCE Media

**ETC** 6,06

ISCE Media

### El índice sintético de nuestra institución es:



ISCE I.E.D. El Pando Media (caso 1)