

Introducción

Esta obra es una expresión de las trayectorias académicas y de vida de los autores, así como de sus aspiraciones del cambio social y la apuesta por una educación crítica para una Colombia libre, democrática y socialista, lo que implica discernir acerca de 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, fundamentados en las vivencias educativas de los autores; mediadas por unas intencionalidades de 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 ámbito educativo y escolar permitieron dar pasos de una manera espontánea, en una práctica rutinaria, hacia una mirada reflexiva, investigativa, lo que va generando un espiral de 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 construcción social y dialógica.

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 desde el trabajo de investigación. Por tanto, emergen los interrogantes por comprender 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 este libro se considera 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 la imposición de unas relaciones de subordinación entre líderes y seguidores.

La problemática de investigación que da origen a este libro se planteó en principio teniendo en cuenta el contexto sociocultural y sociopolítico concreto de dos organizaciones escolares de Santa Marta, en el sector urbano, la Institución Educativa El Pando, como escenario escolar principal y la Institución Educativa Liceo Samario, como escenario referencial, caso específico 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, especialmente 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 y 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 Gairín (2016) tienen su espacio diferenciador con las organizaciones empresariales y privadas.

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.

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” (s.p.), 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 prospectiva 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 de los investigadores 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, 1996).

Lo que permite entender las concepciones y prácticas de liderazgo educativo y sus transiciones desde el paradigma crítico social de interés teleológico transformacional, a partir de un enfoque cualitativo de interés comprensivo e interpretativo. Por lo demás, se busca entender a los actores sociales en sus escenarios y desde sus propias voces, en un diálogo de saberes en su misma realidad sociocultural y socioeducativa guiados por la teoría de la acción comunicativa (TAC) (Habermas, 1990; 1999; 2010) y de la educación crítica (TEE) (Freire, 1973; 1987; 2012; 2013), lo que permite adoptar una postura comunicativa y dialógica para entendernos con los actores sociales utili-

zando estrategias y técnicas de investigación etnográfica doblemente reflexivas y dialógicas/prospectivas: 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 y observaciones solapadas.

Se planteó la problemática en el contexto de las organizaciones escolares¹ 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 a través de las preguntas de investigación, de manera que esto permitió la elaboración de objetivos centrados en develar esas concepciones y prácticas de liderazgo y sus transiciones paradigmáticas.

Este libro 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 mediante un enfoque cualitativo, etnográfico, de complementariedad con una perspectiva estratégica que permitió entender cómo se transforman las concepciones y prácticas de liderazgo educativo y cómo transitan 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. La lectura de este libro ofrece la posibilidad de valorar los aportes teóricos, empíricos y metodológicos sin el ánimo de transferencias mecánicas de conocimientos descontextualizadas de las realidades escolares.

1. La categoría organización escolar como contexto del liderazgo educativo se asume en esta investigación a diferencia de organización educativa. Se apoya la formulación de esta categoría en la elaboración de Ávila 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.

En este libro se asume el giro dialógico y la transformación planteada por Habermas (1999), Freire (2012-2013), Padrós y Flecha (2014), que avanza 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.

El giro dialógico del liderazgo educativo planteado en este libro emerge a partir del proceso de preconfiguración, configuración y reconfiguración², 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.

Se reconoce también 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 (Beck, 1992),

2. 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 develar el objeto de investigación en la medida en que el investigador avanza en la construcción de propuesta, ejecución y retroalimentación del 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.

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 Padrós y Flecha (2014) por medio del liderazgo dialógico para crear comunidades de aprendizaje con evidencias de experiencia significativas en territorio español.

En el momento de la reconfiguración, en entrevista con docente acerca del liderazgo en los procesos de transformación de la escuela, caso 1³, 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 (K. Díaz, comunicación personal, marzo de 2016).

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 sí 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 compro-

3. En adelante la IED. El Pando se identifica como caso 1 y la IED Liceo Samario como caso 2.

metido 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 (K. Díaz, comunicación personal, marzo de 2016).

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 misma rectora, validados por sus compañeros, comunidad familiar y el reconocimiento de la sociedad samaria y el Estado. Esto se evidencia más adelante en la síntesis de dos entrevistas en profundidad y una mesa de diálogo con la coordinadora de calidad, docente responsable de la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), la psicóloga y una profesora.

Se puede corroborar a partir de una lectura reflexiva de las siguientes frases que muestran los niveles de transición y cambio en marcha de estas comunidades educativas:

- [...] lo que sí tenemos claro es que no hay un liderazgo único, eh [...] ni autoritario (profesor, caso 1, comunicación personal, marzo de 2016).
- [...] tenemos escuela de padres, eh [...] con ellos hacemos charlas, hacemos talleres más que todo, en donde ellos participan activamente (profesor, caso 2, comunicación personal, agosto de 2016).
- [...] nosotros no hemos dejado de lado la parte humana y espiritual, eh [...] porque somos conscientes de que el ser es primero, entonces ninguno de nosotros nos creemos más que otro; lo contrario, nos vamos apoyando, sabemos cuáles son las fortalezas de uno y cuáles son las debilidades del otro, entonces cada uno nos vamos apoyando (profesor, caso 2, comunicación personal, agosto de 2016).

- [...] 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, comunicación personal, agosto de 2016).
- [...] tanto en la mañana como en la tarde, ej. Cátedra por la paz se hace un diálogo compaginado, efectivo, cuando uno mira al toro desde la barrera, uno ve la cosa diferente (profesor, caso 1, comunicación personal, marzo de 2016).
- [...] 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 consciencia, 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 (profesor, caso 1, comunicación personal, marzo de 2016).

El libro, resultado de la investigación educativa que tuvo como objeto develar las concepciones y prácticas de liderazgo, sus transiciones entre los paradigmas tradicionales y sociocríticos de la investigación educativa, está organizado en cuatro capítulos:

El capítulo 1, titulado “Contexto teórico del liderazgo educativo en los procesos de gestión de la organización escolar”, plantea 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 posclásico, 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.

El capítulo 2, titulado “Transiciones y perspectivas de liderazgo en la gestión educativa de las organizaciones escolares”, apunta a entender en lo fundamental las prácticas del liderazgo educativo, sus transiciones, perspectivas de construcción de un liderazgo como una praxis dialógica, como una posibilidad de construcción de comuni-

dades 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.

El capítulo 3, 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”, se estructura a manera de síntesis reflexiva y autorreflexiva de los cambios de formas, roles en la prospectiva del liderazgo dialógico para fomentar la construcción de comunidades de aprendizaje, conocimientos y saberes.

Finalmente, el cuarto capítulo hace referencia a la reconfiguración del liderazgo tradicional en liderazgo educativo dialógico que potencia la transformación de la escuela en comunidades de aprendizaje para aportar al momento histórico que vive Colombia y el Caribe colombiano en la apuesta por la democratización de la sociedad y la construcción de un país en paz con justicia social.

Capítulo 1

1. Liderazgo educativo en los procesos de gestión educativa de la organización escolar

El cambio comienza colocando el diálogo como la base para comprender y explicar la realidad social.
Flecha, R

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 posclásico, 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.

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 sociocrítica, comunicativa y emancipadora (TAC-TEE)⁴.

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 sus propios entornos democráticos escolares de transformación mediante el diálogo auténtico, de una pedagogía 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 de planeación educativa, en las que subyacen pre-concepciones de liderazgo reducidas 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. Por su parte, lo instituyente como lo emergente, sociocrítico de la administración y de la planeación educativa, como lo sostiene Sánchez (2010), refiriéndose a la resignificación como una visión alternativa desde un paradigma emergente de la planeación; es decir, hacer una comprensión del liderazgo en una 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.

Se plantea en la investigación que sustenta esta producción académica, una búsqueda de sentido en el diálogo de saberes con los actores sociales de la organización escolar, apoyado en referentes teóricos para comprender cómo estas concepciones y prácticas de lide-

4. TAC, significa Teoría de la Acción Comunicativa, fundamentada por Jurgen Habermas, y la TEE, Teoría de la Educación Emancipadora, argumentada por Paulo Freire.

razgo se construyen social e históricamente en la dinámica misma de las transiciones de los enfoques convencionales hacia los enfoques sociocríticos que emergen en una espiral dialéctica de determinaciones, en el cual el paradigma clásico positivista⁵ que subyace al liderazgo vertical determina el campo paradigmático sociocrítico de corte dialógico; pero este último, a su vez, puede ser definitivo en el cambio de un modelo clásico hacia unas nuevas concepciones y praxis de liderazgo en la gestión de la organización escolar, en la perspectiva de una educación como práctica de la libertad (Freire, 1987) y como factor de desarrollo humano y social.

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; su obra, por el contrario, parte de un análisis sistémico de relaciones entre el líder, el grupo y situaciones concretas de la realidad escolar.

A diferencia de la tesis anterior de López Yáñez y otros, en este libro 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 de 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,

5. La referencia al paradigma clásico positivista se entiende en este libro 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 con el mundo objetivo, social y subjetivo.

del bienestar común, del reconocimiento de las representaciones, imaginarios y acciones de los actores sociales, auténticos gestores del cambio educativo.

Se busca la aproximación a un análisis y síntesis dialéctica comprensiva, socio-histórica, 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).

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 neoliberal⁶, 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

6. En cuanto se señala la forma gobernanza neoliberal nos referimos a esos discursos y prácticas ideológicas 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.

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.

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 propone como indispensable para la felicidad humana, cuando en realidad los procesos globalizadores negativos incluyen segregación, separación y marginación social progresiva.

Tedesco (2003) sugiere 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.

Esto 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” (Tedesco, 2003, p. 6); para dimensionar además, que el individuo y la autonomía no son incompatibles en las 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.

Harris (2011) plantea que son pocos los sistemas escolares que funcionan bien o mejoran con el tiempo. Del mismo modo, afirma que en la sociedad actual se siguen presenciando intentos de mejoramiento de los sistemas escolares a través de métodos que claramente no funcionan. Continúa afirmando la autora de la referencia que no es posible generar cambios en la educación del siglo XXI con lide-

razgos verticales, autoritarios; se requiere un liderazgo distribuido⁷. 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 de las organizaciones escolares, que son la clave para el mejoramiento del sistema educativo.

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

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 las nuevas visiones o estilos de administración. Lo anterior, dado que los estilos de administración, que también se transfieren a los estilos de liderazgo en la organización, tienen impacto educativo sobre sus miembros, pues pueden 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, ya que se convierte en premisa fundamental para la construcción de un liderazgo educativo que promueva la transformación humana y social.

7. 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 práctica en los procesos 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 la escuela: el liderazgo puede ser distribuido sin distribuir el poder (Hatcher, 2005 citado por Bolden, 2011).