



**Liderazgo rectoral, gestión escolar y ambiente laboral en contextos educativos diversos: una comprensión situada desde la alteridad**

Jorge Adrián Osorio Acevedo

Tesis para optar al título de Doctor en Formación en Diversidad

ASESOR:  
DR. DUVÁN EMILIO RAMÍREZ OSPINA

Celular: 3146203355  
Correo: [josorio118025@umanizales.edu.co](mailto:josorio118025@umanizales.edu.co)

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES**  
Facultad Ciencias Sociales Y Humanas  
Doctorado en Formación en Diversidad  
Manizales, Caldas, Colombia  
Octubre 04 De 2026  
Armenia

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cita</b>                | (Osorio Acevedo, 2026)                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Referencia</b>          | Osorio Acevedo, J. A. (2026). Liderazgo rectoral, gestión escolar y ambiente laboral en contextos educativos diversos: una comprensión situada desde la alteridad [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional RIDUM. |
| Estilo APA                 | de doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional RIDUM.                                                                                                                                                                          |
| 7. <sup>a</sup> ed. (2026) | <a href="http://ridum.umanizales.edu.co/">http://ridum.umanizales.edu.co/</a>                                                                                                                                                                      |



Doctorado en Formación en Diversidad, I

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura de América Latina - CECCAL.

**Declaración de inteligencia artificial:** el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras, de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

**Biblioteca y Centro de Recursos:** <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

**Repositorio Institucional:** <http://ridum.umanizales.edu.co/>

**Universidad de Manizales:** [www.umanizales.edu.co](http://www.umanizales.edu.co)

**Revistas:** <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

**Fondo Editorial:** <https://editorialum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni implica responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

A mi esposa, por su compañía incondicional, su paciencia y su amor en esta larga peregrinación académica. Sin su presencia serena a mi lado, este camino no habría sido posible.

A mis hijos, por su ánimo constante, su alegría y por ser el motor cotidiano de cada esfuerzo.

A los equipos directivos y comunidades docentes de las instituciones educativas que han sido mi hogar y taller profesional: en nuestras conversaciones, desafíos compartidos y sueños de transformación se forjó y cobró vida este modelo de liderazgo, esta obra también les pertenece.

### **Agradecimientos**

A la Universidad y al equipo docente del Doctorado, por fomentar un pensamiento crítico y humanizador. A mi tutor, por su generosa guía académica y su permanente estímulo investigativo.

A los directivos, maestras y maestros con quienes he compartido el ejercicio cotidiano del liderazgo escolar: su experiencia y vocación transformadora son el verdadero motor de estas páginas.

A mi familia, pilar fundamental y razón de cada esfuerzo emprendido.

## Contenido

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Dedicatoria.....                                                                                                                         | 3   |
| Agradecimientos .....                                                                                                                    | 3   |
| Contenido.....                                                                                                                           | 4   |
| Liderazgo rectoral, gestión escolar y ambiente laboral en contextos educativos diversos: una comprensión situada desde la alteridad..... | 11  |
| Resumen .....                                                                                                                            | 11  |
| Abstract.....                                                                                                                            | 11  |
| 1. Introducción.....                                                                                                                     | 13  |
| 1.1. Diálogo disciplinar y estructura de la tesis.....                                                                                   | 17  |
| 1.2. Postura reflexiva y rigor metodológico .....                                                                                        | 19  |
| 2. Planteamiento del problema .....                                                                                                      | 21  |
| 2.1. Descripción de la realidad problemática .....                                                                                       | 21  |
| 2.2. Pregunta de investigación y subpreguntas.....                                                                                       | 29  |
| 2.3. Pregunta General de Investigación:.....                                                                                             | 31  |
| 2.4. Contexto territorial, brechas de equidad e interseccionalidad .....                                                                 | 31  |
| 2.5. Causas y consecuencias del desgaste de la gobernanza escolar .....                                                                  | 33  |
| 2.6. Objetivos de la investigación .....                                                                                                 | 35  |
| 2.7. Hipótesis y supuestos de investigación .....                                                                                        | 36  |
| 2.8. Alcances del estudio.....                                                                                                           | 37  |
| 2.9. Limitaciones de la investigación .....                                                                                              | 38  |
| 3. Uso crítico de teorías: antecedentes, categorías y posicionamiento epistemológico. ....                                               | 40  |
| 3.1. Antecedentes .....                                                                                                                  | 42  |
| 3.2. El liderazgo directivo en el marco legal y normativo colombiano.....                                                                | 65  |
| 3.3. Categoría uno (1). Liderazgo Directivo y Enfoques: del determinismo individual a la praxis crítica y distribuida. ....              | 68  |
| 3.4. Categoría dos (2): Gestión Escolar: De la Administración Técnica a la Praxis de la Alteridad.....                                   | 88  |
| 3.5. Categoría tres (3). Ambiente Laboral y Salud Mental: Una Perspectiva desde la Hospitalidad y el Mandar Obedeciendo.....             | 98  |
| 3.6. Instrumentos conceptuales complementarios.....                                                                                      | 110 |
| 4. Marco metodológico.....                                                                                                               | 111 |
| 4.1. El Diseño metodológico.....                                                                                                         | 111 |

|       |                                                                                                       |     |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.  | Tipo y alcance .....                                                                                  | 114 |
| 4.3.  | Diseño.....                                                                                           | 114 |
| 4.4.  | Contexto, población, muestra y corpus.....                                                            | 118 |
| 4.5.  | Método.....                                                                                           | 120 |
| 4.6.  | Técnicas e instrumentos .....                                                                         | 122 |
| 4.7.  | Rigor .....                                                                                           | 123 |
| 4.8.  | Integración de los dos registros.....                                                                 | 124 |
| 4.9.  | Procedimiento y fases .....                                                                           | 124 |
| 4.10. | Consideraciones éticas .....                                                                          | 126 |
| 5.    | Resultados.....                                                                                       | 128 |
| 5.1.  | Ideas iniciales sobre los resultados .....                                                            | 128 |
| 5.2.  | El liderazgo rectoral: de la función administrativa a la práctica relacional .....                    | 128 |
| 5.3.  | Articulación entre liderazgo rectoral, gestión escolar y ambiente laboral.....                        | 129 |
| 5.4.  | Eficacia, estandarización y bienestar: una tensión constitutiva .....                                 | 130 |
| 5.5.  | Diversidad, alteridad y justicia curricular como condiciones de la gestión.....                       | 131 |
| 5.6.  | Hospitalidad Pedagógica y Mandar Obedeciendo: síntesis conceptual emergente .....                     | 132 |
| 5.7.  | Cortisol Institucional: categoría heurística para interpretar el desgaste .....                       | 132 |
| 5.8.  | Particularidades del contexto latinoamericano y colombiano.....                                       | 133 |
| 5.9.  | Vacío de conocimiento y delimitación del aporte doctoral.....                                         | 134 |
| 5.10. | Estructura analítica que se deriva de los resultados documentales .....                               | 135 |
| 5.11. | Proyección de los resultados empíricos .....                                                          | 135 |
| 5.12. | Síntesis de los resultados obtenidos en esta etapa.....                                               | 136 |
| 6.    | Discusión .....                                                                                       | 138 |
| 6.1.  | Criterio de discusión y relación con la pregunta de investigación .....                               | 138 |
| 6.2.  | Primera línea de discusión: del liderazgo como atributo al liderazgo como relación.....               | 139 |
| 6.3.  | Segunda línea de discusión: gestión escolar, mediación pedagógica y racionalidad<br>burocrática. .... | 140 |
| 6.4.  | Tercera línea de discusión: ambiente laboral, bienestar y Cortisol Institucional. ....                | 141 |
| 6.5.  | Cuarta línea de discusión: diversidad, alteridad y autoridad.....                                     | 142 |
| 6.6.  | Quinta línea de discusión: Hospitalidad Pedagógica y Mandar Obedeciendo.....                          | 143 |
| 6.7.  | Sexta línea de discusión: Justicia Curricular y gobierno de la escuela. ....                          | 143 |
| 6.8.  | Convergencias, divergencias y posible novedad doctoral.....                                           | 144 |
| 6.9.  | Hacia una interpretación de la Gobernanza Alteritaria.....                                            | 145 |

|       |                                                                                                      |     |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.10. | Implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas .....                                              | 146 |
| 6.11. | Límites de la discusión en la etapa actual .....                                                     | 146 |
| 7.    | Conclusiones preliminares de la etapa de fundamentación .....                                        | 148 |
| 7.1.  | Criterio y alcance de las conclusiones en la etapa actual. ....                                      | 148 |
| 7.2.  | Conclusión epistemológica: del liderazgo como técnica al liderazgo como construcción<br>situada. 151 |     |
| 7.3.  | Aportes preliminares del estudio .....                                                               | 152 |
| 7.4.  | Hacia una propuesta doctoral: Gobernanza Alteritaria y liderazgo para la hospitalidad....            | 153 |
| 7.5.  | Condiciones para la formulación de las conclusiones definitivas. ....                                | 153 |
| 7.6.  | Síntesis conclusiva de la etapa actual.....                                                          | 154 |
| 8.    | Recomendaciones.....                                                                                 | 157 |
| 8.1.  | Para el ejercicio de la rectoría .....                                                               | 157 |
| 8.2.  | Para reducir el Cortisol Institucional .....                                                         | 157 |
| 8.3.  | Para la gestión de la diversidad .....                                                               | 157 |
| 8.4.  | Para las instituciones educativas .....                                                              | 158 |
| 8.5.  | Para las Secretarías de Educación y la política pública.....                                         | 158 |
| 8.6.  | Para el desarrollo de la Gobernanza Alteritaria .....                                                | 158 |
| 8.7.  | Para futuras investigaciones.....                                                                    | 158 |
| 8.8.  | Cierre .....                                                                                         | 158 |
| 9.    | Glosario de investigación: .....                                                                     | 160 |
| 9.1.  | Categoría A: Alteridad, Acogida y Clima Organizacional .....                                         | 160 |
| 9.2.  | Categoría C: Calidad, Cultura y Tensiones Biopolíticas.....                                          | 160 |
| 9.3.  | Categoría D: Datificación y Violencia Simbólica .....                                                | 161 |
| 9.4.  | Categoría E. Entornos Nuevos y Epistemología Crítica.....                                            | 161 |
| 9.5.  | Categoría F. Formación Integral y Normatividad .....                                                 | 161 |
| 9.6.  | Categoría G: Gestión, Mediación y Afecto .....                                                       | 161 |
| 9.7.  | Categoría H, Hospitalidad y Equidad Epistémica .....                                                 | 161 |
| 9.8.  | Categoría L: Liderazgos en tensión y mando de servicio.....                                          | 162 |
| 9.9.  | Categoría M: Salud Mental, Desgaste y Cambio .....                                                   | 162 |
| 9.10. | Categoría P: Phronesis y Pánico Métrico.....                                                         | 162 |
| 9.11. | Categoría S, Soberanía Territorial.....                                                              | 163 |
| 10.   | Referencias .....                                                                                    | 163 |
| 11.   | Anexos .....                                                                                         | 189 |



## Lista de tablas

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1. Resumen de estudios emblemáticos                                    | 51  |
| Tabla 2. Los tres pilares de la propuesta                                    | 62  |
| Tabla 3. Normatividad general colombiana y sus implicaciones                 | 64  |
| Tabla 4. Comparación de enfoques del conocimiento: lógica gerencialista      | 75  |
| Tabla 5. Tipo de liderazgo según el modelo pedagógico adoptado               | 78  |
| Tabla 6. Tipología del acompañamiento pedagógico en la gestión               | 80  |
| Tabla 7. Aplicación de los siete principios del Mandar Obedeciendo           | 84  |
| Tabla 8. Comparación epistémica: lógica gerencialista                        | 89  |
| Tabla 9. Dimensiones del Cortisol Institucional                              | 102 |
| Tabla 10. Matriz de coherencia teórica y epistemológica de la investigación  | 106 |
| Tabla 11. Operacionalización de la fase cuantitativa                         | 112 |
| Tabla 12. Categorías previas que orientan la lectura hermenéutica del corpus | 114 |
| Tabla 13. Dimensiones del Cortisol Institucional y su vinculación            | 115 |
| Tabla 14. Fases y cronograma del proceso investigativo                       | 122 |
| Tabla 15. Contraste de paradigmas: literatura tradicional                    | 136 |

### **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

**ABP:** Aprendizaje Basado en Proyectos

**ADIDOQ:** Asociación de Directivos Docentes Oficiales del Quindío

**AFE:** Análisis Factorial Exploratorio

**AFC:** Análisis Factorial Confirmatorio

**CASEL:** Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional)

**CECCAL:** Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura de América Latina

**CEBIPANVI:** Centro de Bienestar Pan y Vida

**CRESE:** Educación Ciudadana, Recreativa, Emocional, Social y Ecológica

**DANE:** Departamento Administrativo Nacional de Estadística

**Dr.:** Doctor

**Ed.:** Edición

**ED.:** Editor / Editorial

**ED. ESP.:** Edición Especial

**ELR-GC-BD:** Escala Integrada de Liderazgo Rectoral, Gestión Escolar, Clima Organizacional y Bienestar Docente

**ERIC:** Educational Resources Information Center

**ET AL.:** *Et alii* (Y otros)

**FIG.:** Figura

**I. E.:** Institución Educativa

**ICFES:** Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

**IA:** Inteligencia Artificial

**IRDD:** Instrumento de Recolección de Datos para Docentes

**JSTOR:** Journal Storage

**KMO:** Kaiser-Meyer-Olkin

**MBI:** Maslach Burnout Inventory (Inventario de Burnout de Maslach)

**MBI-SS:** Maslach Burnout Inventory - Student Survey

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional

**MLQ:** Multifactor Leadership Questionnaire (Cuestionario Multifactorial de Liderazgo)

**N.º / N.º:** Número

**NGP:** Nueva Gestión Pública

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

**OCDQ:** Organizational Climate Description Questionnaire

**P. / PP.:** Página / Páginas

**PEI:** Proyecto Educativo Institucional

**PIAR:** Plan Individual de Ajustes Razonables

**PMI:** Plan de Mejoramiento Institucional

**QUAL:** Cualitativo

**QUAN:** Cuantitativo

**RIDUM:** Repositorio Institucional de la Universidad de Manizales

**S. F.:** Sin Fecha

**SEM:** Structural Equation Modeling (Modelado de Ecuaciones Estructurales)

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

**TRAD.:** Traductor / Traducción

**UGEL:** Unidad de Gestión Educativa Local

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**V DE AIKEN:** Coeficiente de Validez de Contenido de Aiken

**VI:** Variable Independiente

**VD1:** Variable Dependiente 1

**VD2:** Variable Dependiente 2

**VOL.:** Volumen

**Liderazgo rectoral, gestión escolar y ambiente laboral en contextos educativos diversos: una comprensión situada desde la alteridad.**

**Resumen**

Esta investigación analiza cómo se configuran las prácticas y experiencias de liderazgo rectoral y sus relaciones con la gestión escolar y el ambiente laboral en instituciones educativas públicas de Armenia, Quindío, en contextos caracterizados por la diversidad. El estudio parte del reconocimiento de que la dirección escolar contemporánea se desarrolla en una tensión entre las exigencias administrativas, normativas y de rendición de cuentas y la necesidad de preservar el sentido pedagógico, relacional y humano de la escuela. El estudio adopta un diseño mixto secuencial explicativo (QUAN→QUAL), de integración dialógica, con una fase cuantitativa descriptivo-correlacional seguida de una fase cualitativa hermenéutica. La integración de ambos registros se realizará mediante una matriz dialógica que permitirá contrastar los patrones cuantitativos con las experiencias, significados y documentos producidos en los casos seleccionados. La estrategia contempla una escala estructurada de 40 ítems, entrevistas en profundidad y análisis documental, con integración de los registros mediante una matriz dialógica. En esta etapa de la investigación, los resultados corresponden exclusivamente a la revisión crítica de literatura y a la construcción conceptual y metodológica; la producción de evidencia empírica se desarrollará en fases posteriores. La revisión permite identificar como vacíos investigativos *la escasa articulación entre liderazgo rectoral, gestión escolar, ambiente laboral y diversidad; la necesidad de comprender el liderazgo como relación y no solo como atributo individual; y la insuficiente contextualización territorial de estas relaciones*. Como aporte proyectado, la investigación propone fundamentar una Gobernanza Alteritaria, articulada con la Hospitalidad Pedagógica, el Mandar Obedeciendo y la Justicia Curricular, como horizonte situado y abierto a contraste empírico.

Palabras clave: liderazgo rectoral; gestión escolar; ambiente laboral; diversidad; alteridad; Gobernanza Alteritaria; Hospitalidad Pedagógica.

**Abstract**

This research analyzes how school principal leadership practices and experiences are configured and how they relate to school management and the work environment in public educational institutions in Armenia, Quindío, Colombia, within contexts characterized by diversity. The study recognizes that contemporary school leadership develops within a tension between administrative, regulatory, and accountability demands and the need to preserve the pedagogical, relational, and human meaning of schooling. Methodologically, the study proposes an integrated sequential design comprising a descriptive-correlational quantitative phase and a qualitative hermeneutic phase aimed at understanding experiences, meanings, tensions, and power relations. The strategy includes a 40-item structured scale, in-depth interviews, and documentary analysis, with integration of the different sources through a dialogical matrix. At this stage of the research, the findings correspond exclusively to the critical literature review and to the conceptual and methodological construction of the study; empirical evidence will be produced in subsequent phases. The review identifies several research gaps: the limited articulation among school principal leadership, school management, work environment, and diversity; the need to understand leadership as a relational practice rather than merely an individual attribute; and the insufficient territorial contextualization of these relationships. As a projected contribution, the study seeks to provide a foundation for Alteritarian Governance, articulated with Pedagogical Hospitality, Governing by Obeying, and Curricular Justice, as a situated framework that remains open to empirical examination.

Keywords: school principal leadership; school management; work environment; diversity; alterity; Alteritarian Governance; Pedagogical Hospitality

## 1. Introducción

La escuela continua su marcha a la par que cambia la sociedad, la cultura y la política, sin embargo, estos cambios han hecho que se cuestionen algunas formas tradicionales de organizar y dirigir las escuelas. No solo cambian lo que se espera de la escuela, sino también las condiciones en las que trabaja. En este contexto, el liderazgo de los rectores toma un papel importante que va más allá de manejar recursos y cumplir metas. Las decisiones de los directivos afectan la cultura de la institución, las relaciones entre profesionales, las prácticas pedagógicas y, en general, las formas en que la comunidad educativa puede responder a los retos de su propio entorno.

En el contexto colombiano, este tema es especialmente importante en las instituciones educativas públicas. La dirección escolar debe responder al mismo tiempo a exigencias administrativas, pedagógicas, comunitarias y normativas. (Mesa et al., 2020, pp. 35–48) Aunque hay muchos estudios sobre liderazgo y gestión educativa, todavía es necesario entender cómo se aplican esas ideas en la vida diaria de las instituciones. Es clave ver qué pasa cuando las decisiones administrativas chocan con las necesidades de los docentes, cómo se negocian las diferencias y de qué forma las relaciones de poder afectan el clima laboral y la posibilidad de crear propuestas pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad (Restrepo et al., 2026, pp. 220–230).

La investigación parte de una perspectiva situada. La trayectoria vital y profesional de quien investiga sirve como referencia para analizar el fenómeno, pero no reemplaza la evidencia empírica. En este sentido, la historia personal de quien ocupa cargos directivos puede ayudar a entender cómo se forman ciertas disposiciones, valores y maneras de relacionarse con la comunidad educativa. Denzin et al. (2011) dicen que la aproximación autobiográfica permite explorar la experiencia humana y los procesos de construcción de la identidad a través de los relatos de vida. Plummer (2001) también resalta la importancia de las narrativas personales para entender los significados que las personas dan a sus experiencias y a los contextos sociales donde estas tienen sentido.

En el campo del liderazgo educativo, esta perspectiva permite plantear una pregunta que atraviesa todo el estudio. ¿Cómo se relacionan las experiencias de quien dirige con las decisiones que toma y con las formas de liderazgo que desarrolla? La cuestión no es establecer una relación de causa-efecto entre la biografía y la gestión. Se trata de reconocer que la práctica directiva está

situada y que las decisiones institucionales también se ven influidas por historias, aprendizajes, convicciones y experiencias profesionales.

La carrera directiva del investigador empezó en la adolescencia y luego se vinculó a tareas comunitarias y de dirección educativa. Este hecho marca el inicio del análisis del problema. Hoy, esa carrera sigue en la rectoría de una institución educativa pública en Armenia, Quindío. Esta situación permite acercarse al fenómeno desde una experiencia concreta. Al mismo tiempo, exige tomar distancia crítica respecto de las propias ideas. Por eso, la narrativa autobiográfica se utiliza como un recurso reflexivo adicional y no como un método empírico para explicar la realidad institucional. González et al. (2021) afirman que la narración autobiográfica puede ayudar en los procesos de autodescubrimiento y unir experiencias individuales y colectivas. En esta investigación, ese proceso reflexivo ayuda a reconocer preguntas, tensiones y aprendizajes que surgen del trabajo directivo, los cuales más adelante se compararán con el trabajo empírico.

La formación en gestión gerencial que el investigador cursó en la Universidad de Cartagena le dio herramientas para entender las organizaciones usando categorías relacionadas con las relaciones humanas en el trabajo, la gerencia y la motivación. Entre estos autores están Chiavenato (2004), Drucker (1998) y la teoría de motivación-higiene de Herzberg, revisada por Madero Gómez (2019). Sin embargo, pasar de esos marcos teóricos a la dirección de una institución educativa pública mostró una diferencia clave para esta investigación. La escuela no se puede entender solo con categorías de eficiencia organizacional. Su propósito formativo, la variedad de personas que la integran y la responsabilidad social que le corresponde traen dimensiones que van más allá de una visión solo empresarial de la gestión. (Miranda y Rojas, 2022, pp. 3002–3029)

Esa experiencia llevó a cuestionar la relación entre la gestión y el liderazgo pedagógico. La idea no es negar el valor de la organización, la planeación o la eficiencia. Se trata de preguntar qué pasa cuando estos aspectos terminan poniendo la misión educativa por debajo de la lógica del procedimiento. Según la Guía No. 31 del Ministerio de Educación Nacional (2008), transformar las instituciones educativas requiere poner la misión pedagógica en el centro de la gestión y fortalecer un liderazgo que apoye el desarrollo integral de la comunidad educativa.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adopta un diseño secuencial integrado que articula una fase cuantitativa descriptivo-correlacional con una fase cualitativa hermenéutica.

Esto resulta adecuado para explorar significados, experiencias y relaciones que no pueden reducirse a indicadores administrativos. Las entrevistas semiestructuradas con rectores y docentes permiten comparar distintas perspectivas sobre las prácticas de liderazgo y las dinámicas presentes en las instituciones. Así, la experiencia directiva del investigador sirve de punto de partida para formular preguntas. Al mismo tiempo, la información obtenida de los participantes sirve de base para analizar el fenómeno. Esta diferencia resulta necesaria para evitar que la experiencia personal se tome como prueba suficiente. También ayuda a aprovechar su valor reflexivo.

Uno de los temas principales del estudio radica en la tensión entre las formas de regulación institucional y las posibilidades de autonomía, reconocimiento y participación que la vida educativa requiere. La idea foucaultiana de sociedad disciplinaria permite cuestionar los mecanismos de vigilancia, normalización y regulación que atraviesan las instituciones (Muñoz, 2017). Según la lectura de Giraldo Díaz (2008), estos aportes de Foucault entregan elementos para ver cómo ciertas formas de poder se integran en las prácticas institucionales. Desde este punto de vista, la gestión escolar puede verse no solo por lo que organiza. También por las formas de conducta, relación y conocimiento que ayuda a crear.

Esta tensión surge cuando las decisiones de la institución chocan con la diversidad cultural de los miembros de la comunidad educativa. Un episodio de la experiencia directiva lo ilustra. Una docente del Pacífico colombiano expresó su inconformidad por no haber podido incluir en el currículo de Ciencias Sociales elementos de su cultura y de sus conocimientos locales. La decisión de seguir con el currículo ya establecido se tomó para cumplir con los estándares y lineamientos del ministerio. La investigación no usa este episodio como ejemplo general, sino como una situación que permite pensar la relación entre norma, autonomía pedagógica, diversidad y poder en la escuela.

La situación también puede entenderse usando el concepto de violencia simbólica desarrollado por Bourdieu. Esto ocurre cuando ciertos saberes y formas culturales logran más legitimidad que otros dentro de la institución. Si solo una forma de conocimiento se muestra como universal y las experiencias propias quedan de lado, la escuela puede repetir jerarquías culturales (Chamorro, 2026). Esta idea no quiere decir que toda decisión normativa produzca por sí sola violencia simbólica. Más bien, pide revisar las condiciones concretas en que se interpretan

y aplican las normas y las implicaciones que tienen sobre las voces de quienes forman parte de la comunidad educativa.

Otra parte del problema tiene que ver con reconocer el malestar y el sufrimiento que pueden acompañar al trabajo educativo. Cuando se evita el conflicto de forma constante, los problemas colectivos pueden terminar viéndose como dificultades individuales. Así, situaciones que tienen que ver con las condiciones de trabajo, el reconocimiento profesional o las relaciones institucionales pueden verse como temas personales. (Reyes y Martínez, 2024, pp. 1–12) Desde la mirada crítica que guía esta investigación, es necesario crear espacios donde esas experiencias puedan ser escuchadas, interpretadas y discutidas como parte de la vida organizacional. Las ideas de Han (2017, 2021) permiten sumar al análisis la relación entre el rendimiento, el cansancio y las formas actuales de subjetivación.

La perspectiva de la colonialidad del saber planteada por Quijano (1993) contribuye a ampliar esta discusión. Desde este enfoque, aplicar los mismos criterios puede no reconocer las condiciones históricas y culturales en las que los estudiantes participan en la escuela. El problema se ve claro cuando se intenta evaluar de la misma forma a estudiantes con situaciones materiales, tecnológicas y culturales diferentes. En estos casos, un indicador que parece neutral puede terminar favoreciendo a quienes comparten los códigos culturales de quienes lo crearon. Así, la cuestión no es rechazar toda evaluación o regulación, sino cuestionar sus supuestos, las condiciones en que se aplican y sus implicaciones para quienes ocupan posiciones desiguales.

En este punto, el liderazgo escolar adquiere una dimensión política y pedagógica. Pérez et al. (2024) se citan en el manuscrito para respaldar la existencia de una tensión entre la gestión administrativa y el liderazgo pedagógico. Delgado Osorio et al. (2022) constituyen un antecedente relevante para discutir el acompañamiento pedagógico directivo y su relación con la práctica docente.

Estas discusiones llevan a pensar la justicia curricular como una parte importante del liderazgo que se busca comprender. Connell (1997) permite cambiar el foco de la discusión. Ya no se trata solo del acceso formal a la educación. Ahora importa también en qué condiciones y con qué contenidos se reconoce o se borra a ciertos grupos y experiencias. En esta investigación, la justicia curricular se entiende como la posibilidad de revisar críticamente qué conocimientos son clave en la escuela, cuáles quedan fuera y cómo las decisiones de gestión pueden abrir espacios para el diálogo intercultural. En este sentido, la idea de ecología de saberes propuesta

por Sousa Santos (2006) ofrece un marco para pensar la convivencia y el diálogo entre distintos saberes.

La justicia curricular también está ligada a las condiciones emocionales en las que los docentes y los directivos desempeñan su labor. López Martínez et al. (2023) estudiaron el bienestar emocional de los docentes y encontraron relaciones entre dicho bienestar y distintos aspectos de la experiencia personal. Este resultado evidencia la importancia de considerar el bienestar de los docentes. Sin embargo, esto no permite afirmar que el cansancio docente tenga una sola causa. Por eso, este estudio busca analizar cómo las relaciones de poder, las formas de apoyo, las demandas de la institución y las experiencias de reconocimiento se entrelazan en el ámbito laboral. En este sentido, la idea de hospitalidad se presenta como una categoría ética para pensar relaciones que reconozcan al otro sin tratarlo únicamente como parte de un trámite administrativo (Ordóñez, 2013).

El interés por una escuela que reconozca la pluralidad también se observa en investigaciones recientes sobre identidad y convivencia escolar. Pulga y Linares (2024), por ejemplo, estudian cómo se construye la identidad y se reconoce la pluralidad en escuelas rurales colombianas. Este antecedente ayuda a reforzar la dimensión territorial y cultural del problema. A partir de este diálogo, la investigación plantea como horizonte de sentido que la escuela pública se constituya en un lugar donde el reconocimiento de la diferencia, el pensamiento crítico, la ética de la hospitalidad y la formación integral se integren activamente en las decisiones de la gestión escolar.

### **1.1. Diálogo disciplinar y estructura de la tesis**

El estudio forma parte de la línea de investigación en Gestión Educativa de la Universidad de Manizales. Examina la relación entre el liderazgo directivo, los procesos administrativos, las prácticas pedagógicas y las dinámicas comunitarias. También conecta con Educación, Comunicación y Cultura, ya que las formas de dirección se relacionan con la comunicación interna y con la construcción de la cultura institucional. En este diálogo, son importantes las críticas de Giroux (1993) a la reducción de la educación a una lógica de “calidad industrial”. También destacan los planteamientos de Dussel (1994) sobre la occidentalización de la cultura y el valor de los significados creados en contextos periféricos.

La propuesta de gobernanza alteritaria que surge de este diálogo busca pensar la rectoría más allá de la autoridad, entendida únicamente como la capacidad de tomar decisiones. El concepto se relaciona con escuchar, reconocer al otro y asumir la responsabilidad ante quienes forman parte de la comunidad educativa. Desde este punto de vista, la memoria y la experiencia desempeñan un papel importante para entender la escuela como un lugar de relaciones humanas, lo cual conecta con Mèlich (2004). Por otro lado, las ideas de Murillo et al. (2010) ayudan a mantener la mirada en las condiciones sociales de origen y en cómo las desigualdades pueden repetirse en las instituciones educativas.

La tesis se estructura en ocho capítulos. El Capítulo 1. Introducción presenta el fenómeno de estudio, contextualiza las principales tensiones que dan origen a la investigación, establece el diálogo disciplinar desde el cual se aborda el problema y explicita la postura reflexiva del investigador y los criterios de rigor que orientan el proceso. El Capítulo 2. Planteamiento del problema desarrolla la descripción de la realidad problémica, la pregunta general y las subpreguntas de investigación, el contexto territorial y las brechas de equidad e interseccionalidad, así como las causas y consecuencias identificadas, los objetivos, las hipótesis y supuestos, los alcances y las limitaciones del estudio. El Capítulo 3. Uso crítico de teorías: antecedentes, categorías y posicionamiento epistemológico presenta los antecedentes investigativos y el marco normativo colombiano, y desarrolla las categorías analíticas relacionadas con el liderazgo directivo, la gestión escolar, el ambiente laboral y los instrumentos conceptuales complementarios, desde una perspectiva crítica y situada. El Capítulo 4. Marco metodológico expone el diseño metodológico secuencial integrado, el tipo y alcance del estudio, el contexto, la población, la muestra y el corpus, el método, las técnicas e instrumentos, los criterios de rigor, la estrategia de integración de los registros, las fases del proceso y las consideraciones éticas. El Capítulo 5. Resultados presenta los resultados correspondientes a la etapa actual de fundamentación, derivados de la revisión crítica de la literatura y de la construcción conceptual y metodológica, organizados en torno al liderazgo rectoral, la gestión escolar, el ambiente laboral, la diversidad, la alteridad, la Hospitalidad Pedagógica, el Mandar Obedeciendo, la Justicia Curricular y la categoría heurística de Cortisol Institucional, así como la delimitación del vacío de conocimiento y la proyección de los resultados empíricos. El Capítulo 6. Discusión desarrolla las principales líneas de discusión de esta etapa, poniendo en diálogo los desarrollos conceptuales con la pregunta de investigación y con los referentes teóricos, y avanza

hacia una interpretación de la Gobernanza Alteritaria como posible aporte doctoral, reconociendo los límites de la discusión mientras no se haya producido la evidencia empírica. El Capítulo 7. Conclusiones preliminares de la etapa de fundamentación sintetiza los principales resultados y aprendizajes de esta fase, presenta los aportes preliminares del estudio y desarrolla las condiciones para la formulación de las conclusiones definitivas y para la construcción de una propuesta doctoral de Gobernanza Alteritaria y liderazgo para la hospitalidad. Finalmente, el Capítulo 8. Recomendaciones formula orientaciones para el ejercicio de la rectoría, la gestión de la diversidad, las instituciones educativas, las Secretarías de Educación y la política pública, así como para el desarrollo de la Gobernanza Alteritaria y futuras investigaciones. Los capítulos posteriores corresponden al Glosario de investigación, las Referencias y los Anexos.

## **1.2. Postura reflexiva y rigor metodológico**

La experiencia del investigador en la dirección de instituciones educativas públicas sirve de referente para formular y revisar las preguntas de investigación, pero no reemplaza el trabajo empírico. Esta diferencia es muy importante en un estudio en el que quien investiga también está relacionado con el campo. La reflexividad implica reconocer los propios supuestos, identificar las posiciones desde las que se interpreta la realidad y comparar esas interpretaciones con las voces y experiencias de los participantes.

En consecuencia, se propone mantener una práctica constante de reflexión mediante un diario de campo reflexivo. Este diario servirá para registrar decisiones metodológicas, preguntas nuevas, ideas previas y situaciones que puedan influir en la interpretación. Esta estrategia se vincula con los aportes de Denzin (1989) y Schön (1983), así como con referentes metodológicos de la investigación cualitativa, como Flick (2018) y Finlay (2002). González et al. (2021) también ofrecen elementos para comprender el valor reflexivo de la narrativa. El objetivo no es presentar la experiencia del investigador como una verdad superior. Se trata de dejar clara su posición para lograr una interpretación transparente, crítica y metodológicamente responsable.

Desde esta perspectiva, el liderazgo educativo se aborda como una práctica situada en relaciones, normas, expectativas y experiencias concretas. La tesis busca, por ello, producir un conocimiento que no se limite a describir estilos directivos, sino que permita comprender las tensiones que acompañan la gestión escolar y las posibilidades de transformarlas. El horizonte de

la investigación se sitúa en la construcción de una escuela pública capaz de reconocer la diversidad, cuidar las relaciones, deliberar sobre sus decisiones y orientar la gestión hacia la justicia curricular y la dignificación de quienes participan en la vida educativa.

## **2. Planteamiento del problema**

### **2.1. Descripción de la realidad problémica**

**El liderazgo rectoral se relaciona con la gestión escolar y el ambiente laboral.**

La construcción del problema de investigación parte de la articulación de tres fuentes de problematización que, aunque poseen naturalezas diferentes, convergen en la necesidad de comprender el liderazgo rectoral en contextos educativos públicos diversos. La primera corresponde a la experiencia profesional del investigador como directivo docente, desde la cual se han identificado tensiones recurrentes entre las responsabilidades administrativas atribuidas a la rectoría, las demandas de gestión institucional y la necesidad de sostener procesos pedagógicos, relaciones laborales y respuestas pertinentes frente a la diversidad de las comunidades educativas, dicha experiencia constituye un punto de partida para la formulación del problema, pero no se asume como evidencia empírica de la investigación.

La segunda fuente corresponde a la experiencia intelectual, histórica y situada que se encuentra en la literatura especializada, a partir de la cual los autores revisados muestran que el liderazgo escolar no puede comprenderse únicamente como un conjunto de atributos individuales ni como una función administrativa orientada al cumplimiento de metas. La literatura permite reconocer tensiones entre liderazgo, gestión, burocratización, autonomía profesional, clima organizacional, bienestar, participación, diversidad y justicia educativa, desde esta perspectiva, los aportes teóricos no se utilizan únicamente para describir el campo, sino para interrogar sus supuestos, sus límites y las condiciones contextuales en las que adquieren significado.

La tercera fuente corresponde a las experiencias de los actores educativos, particularmente docentes, directivos docentes y personal administrativo, cuyas voces constituyen una dimensión central del problema que será profundizada durante la fase empírica, así los estudios y documentos revisados permiten reconocer que las formas de ejercer la autoridad, organizar el trabajo, distribuir responsabilidades, gestionar las demandas administrativas y responder a la diversidad son experimentadas de manera diferenciada por quienes participan

cotidianamente en la vida escolar, de esta manera la investigación de campo permitirá posteriormente comprender estas experiencias desde las voces de los participantes, sin anticipar sus significados ni convertir las categorías teóricas iniciales en conclusiones predeterminadas.

La articulación de estas tres fuentes permite comprender que el problema no se reduce a determinar cuál estilo de liderazgo resulta más eficaz. Se sitúa, más bien, en la necesidad de comprender cómo se configura la autoridad rectoral en la vida cotidiana de las instituciones educativas públicas, cómo se relaciona con las formas de gestión escolar y con el ambiente laboral, y qué tensiones emergen cuando las demandas administrativas, pedagógicas, relacionales y de atención a la diversidad se encuentran en un mismo espacio institucional.

Desde esta perspectiva, el liderazgo rectoral se comprende como una práctica situada y relacional que se vincula con la gestión escolar y el ambiente laboral, sin asumir de manera anticipada relaciones causales entre estas dimensiones. El problema de investigación se configura, por tanto, en la tensión entre las formas institucionalizadas de ejercer la autoridad y las posibilidades de construir prácticas directivas fundamentadas en la escucha, el reconocimiento de la alteridad, la participación, la Hospitalidad Pedagógica y la Justicia Curricular.

La literatura pedagógica e institucional, tanto internacional como nacional, identifica relaciones entre el liderazgo del rector, la calidad de la gestión escolar y el ambiente laboral. Varios estudios indican que las acciones diarias de los directivos se relacionan con la motivación interna y externa de los profesores, con el sentido de pertenencia a la organización, con la cohesión de los equipos de trabajo y con la fluidez de los procesos internos de la institución. Bolívar (2010) dice que la gestión escolar, entendida como el conjunto de procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios que buscan lograr las metas educativas de la institución, se encuentra relacionada con la visión estratégica. También depende de las decisiones éticas y políticas, además de la forma en que el rector usa y reparte su autoridad cada día en la escuela.

En esta misma línea, Gil-García et al. (2008), al revisar y actualizar los planteamientos clásicos de Hoy y Miskel, añaden que el ambiente laboral o clima organizacional, entendido como el conjunto de percepciones y pautas afectivas compartidas por la comunidad educativa sobre su entorno de trabajo diario, depende en gran medida del estilo directivo predominante. Esta relación se asocia con diferencias en el nivel de compromiso profesional, la salud

socioemocional, el bienestar colectivo y las prácticas de aula de los equipos docentes y administrativos. Por eso, la rectoría ocupa una posición clave y conlleva una gran responsabilidad, ya que puede articular de manera coherente el proyecto educativo institucional (PEI) y también puede crear condiciones organizacionales y emocionales que favorezcan el desarrollo humano integral de todos sus miembros.

El estudio de la relación entre el liderazgo rectoral, la gestión escolar y el clima laboral cuenta con sólidas bases teóricas y prácticas a nivel mundial. En los países de habla inglesa, sobre todo en Estados Unidos, autores como Leithwood et al. (2008) y Hallinger (2005) hicieron grandes aportes al explicar cómo los líderes escolares efectivos marcan la dirección estratégica de la escuela, pueden cambiar las estructuras organizativas, desarrollan las capacidades del personal docente y gestionan estratégicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hallinger (2005), en especial, creó modelos de liderazgo instruccional que relacionan la supervisión y el acompañamiento del director con el rendimiento académico del alumnado y la estabilidad del clima escolar.

De forma complementaria, en el escenario europeo, con especial atención en el Reino Unido y España, investigadores como Day et al. (2009) y Bolívar (2010) han estudiado la naturaleza distribuida, pedagógica y colaborativa de la dirección escolar. Day et al. (2009) señala la necesidad de un liderazgo que apoye la colaboración profesional, el aprendizaje entre pares y la participación horizontal entre los diferentes grupos de la comunidad educativa. Por otro lado, Bolívar (2010) pone el liderazgo pedagógico en el centro de la reforma educativa. Afirma que una gestión enfocada en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje se relaciona con mejoras sostenidas tanto en la calidad de los aprendizajes como en el bienestar y la satisfacción laboral del profesorado.

### **Cambio clave: De los modelos europeos al liderazgo propio en América Latina**

Aunque los modelos anglosajones y europeos de eficacia y mejora escolar anteriormente mencionados, han dado bases analíticas y metodológicas valiosas, aplicarlos sin reflexión en las instituciones educativas públicas de pequeñas ciudades como es el caso de Armenia, Quindío, exige una revisión epistemológica y teórica profunda. Como señala González (2025a), la gestión escolar en los contextos latinoamericanos no puede limitarse a copiar de forma automática

marcos eurocéntricos ni relatos colonizadores de la eficiencia. Estos marcos desplazan, ocultan y silencian las voces, saberes y realidades locales. En el caso específico de las escuelas oficiales de Armenia, el problema central no es perfeccionar la inspección técnica o hacer más estrictos los mecanismos de vigilancia burocrática. El verdadero reto está en examinar cómo el rector puede ejercer una autoridad que deje atrás la lógica del dominio, la imposición y la jerarquía vertical. Debe cambiarse a partir de la práctica liberadora de una escucha activa y una toma de decisiones colegida, es decir del *Mandar Obedeciendo*. Así, valida su trabajo directivo a partir de una comunicación receptiva y real de las necesidades de su comunidad.

En América Latina, la idea de liderazgo directivo ha crecido junto con las reformas educativas de las últimas décadas. También la han marcado tensiones estructurales, sociales y económicas. En Chile, Weinstein y Hernández (2014) estudiaron las políticas públicas de liderazgo escolar y las compararon con otros sistemas educativos de la región. Dijeron que, aunque hubo avances en reglas e instituciones, todavía existen grandes diferencias e injusticias en la equidad y en la distribución de liderazgos efectivos en zonas vulnerables. En el mismo contexto chileno, Bellei y Valenzuela (2016) y Espínola et al. (2017) mostraron con datos que las acciones directivas que buscan fortalecer altas expectativas académicas y el apoyo pedagógico constante ayudan mucho a mejorar la calidad de las escuelas en lugares con alta vulnerabilidad social. Además, Romero et al. (2020) y Manríquez y Reyes (2021) han dicho que es urgente crear procesos continuos de formación, mentoría y desarrollo profesional para que las habilidades directivas se conviertan en acciones efectivas en los niveles de educación preescolar, básica y media.

En el Perú, estudios realizados por Medina y Gómez (2014), Casas (2019), Silva et al. (2021) y Gamarra (2024) muestran que el liderazgo pedagógico directivo es clave para mejorar el desempeño profesional docente, la dinámica interna de la institución y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Esta tendencia también se observa en distintos países de la región. Rodríguez et al. (2020) estudiaron el liderazgo directivo enfocado en la justicia social en escuelas altamente vulnerables de México. Cabrera (2018) estudió cómo ha cambiado el concepto y el desarrollo de la conducción organizacional educativa en Costa Rica. Valladolid (2023) comparó el impacto del liderazgo transformacional en Chile, Perú y México. Barba y Delgado (2021) estudiaron la gestión escolar enfocada en la mejora continua del sistema educativo ecuatoriano.

## **El escenario nacional colombiano. Gerencialismo, tiranía del formato y violencia simbólica**

En Colombia, la gestión de las instituciones públicas y privadas está fuertemente permeada por el gerencialismo, un enfoque que trasplanta las dinámicas empresariales a ámbitos como la educación y los servicios sociales. Esta lógica prioriza la eficiencia cuantitativa, la estandarización y el control operativo por encima de los valores propios de la función pública, lo que genera una marcada pérdida de autonomía profesional y restringe el pensamiento crítico y la creatividad en los procesos institucionales.

Esta dinámica se materializa en la tiranía del formato, entendida como la obligación irreflexiva de priorizar en la labor diaria a plantillas, reportes y métricas rígidas impuestas por organismos de control o entidades externas. Bajo esta exigencia, la forma termina prevaleciendo sobre el fondo; las actividades se cargan de tareas puramente burocráticas y se reduce drásticamente la capacidad de los equipos para responder con flexibilidad, innovación o sensibilidad pedagógica frente a situaciones complejas e imprevistas.

En consecuencia, este modelo ejerce una violencia simbólica que naturaliza el lenguaje burocrático e impone una vía única de operar en el mundo, deslegitimando los saberes locales y las formas alternativas de conocimiento, al asumir estas normas como incuestionables, se invisibiliza a quienes conocen el contexto territorial y se tilda de incompetentes a quienes se desvían del molde, lo que termina por consolidar jerarquías rígidas, profundizar la desigualdad y obstaculizar el reconocimiento real de la diversidad cultural y social en el país.

Aunque este panorama regional es muy variado, aplicar estos hallazgos al contexto educativo colombiano necesita un análisis muy específico. En Colombia, estudios pioneros como el de Murillo (2006) encontraron que la visión del rector y su capacidad para generar confianza entre las personas son las características que distinguen a las escuelas oficiales más efectivas. Aravena et al. (2019) estudiaron, mediante metáforas conceptuales, los dilemas y las dudas que enfrentan los directores nuevos al llegar a una institución. Grisales (2020) y Monterroza (2020) examinaron la relación entre el liderazgo pedagógico y cómo lo ven los docentes en colegios públicos de Bolívar y Cartagena. Ellos mostraron grandes tensiones e ideas diferentes sobre lo que significa acompañar y gestionar lo académico. En años recientes, Herrera-Pérez et al. (2024), Yachi (2024) y Ariza (2025) señalaron la necesidad urgente de abandonar el modelo

gerencialista, que se basa sobre todo en lo cuantitativo, proponiendo pasar a formas de liderazgo centradas en el aprendizaje, la equidad y la justicia educativa. También Bustamante y Agudelo (2025) mostraron cómo el liderazgo participativo e incluyente se relaciona con el fortalecimiento de los procesos académicos como la motivación y el ambiente laboral de los docentes y los administrativos.

A pesar de estas evidencias científicas, en las instituciones educativas públicas colombianas se ha impuesto un gerencialismo de tipo neoliberal, a lo que la crítica pedagógica denomina la "tiranía del formato". Esta forma de gestión se nota en la cantidad excesiva de herramientas de control, la implementación de diversos formatos estandarizados para rendir cuentas, elevando a su máxima expresión el dato cuantitativo sistemático. Además, y quizá lo más preocupante, subordina los procesos formativos y las interacciones pedagógicas reales a la rutina burocrática y administrativa. (Cobo, 2019; Fernández García et al., 2024; Fuenzalida et al., 2026).

Esta parálisis de la dimensión pedagógica a causa de la prevalencia burocrática no constituye un fenómeno aislado de las escuelas oficiales de Armenia o del sistema educativo colombiano. Recientemente, Jiménez Villacís (2025) ha documentado en el ámbito latinoamericano que, aun cuando los marcos normativos e institucionales promueven activamente el fortalecimiento del liderazgo instruccional e innovador, su aplicación práctica resulta marginal e inoperante en las instituciones públicas. La autora evidencia que la escasa apropiación del acompañamiento pedagógico directo procede de la sobrecarga de funciones administrativas y de la fiscalización procedimental que absorben el tiempo de los directivos. Ello confirma que la *tiranía del formato* opera como una constante estructural regional que desplaza el sentido formativo de la escuela para subordinarlo al cumplimiento puramente operacional.

Bajo esta lógica instrumental, el trabajo educativo diario se reduce y queda bajo un régimen constante de reportes, vigilancia y normalización disciplinaria. Los sistemas de evaluación externa e interna buscan el control formal, aumentan la carga de trámites y aplican un sesgo sancionador sobre el cuerpo docente. Esta rendición de cuentas forzada funciona en la práctica como una forma de *violencia simbólica*, ya que deslegitima el saber práctico, profesional y situado del profesorado. Además, castiga de forma arbitraria cualquier intento de cambio o innovación que se aparte del mandato técnico directivo estandarizado. Como resultado, se consolida una supervisión de carácter punitivo, desplazando el acompañamiento humano e

institucional, limitando la creatividad pedagógica, frena la mejora cualitativa e invalida los esfuerzos por construir una ***Justicia Curricular***, bajo el concepto desarrollado por el sociólogo australiano Raewyn Connell en su obra *Escuelas y justicia social* (1997), definido como un enfoque pedagógico orientado a transformar el sistema educativo en un motor de equidad. Para lograrlo, Connell plantea tres principios fundamentales: estructurar los contenidos priorizando los intereses de los sectores más desfavorecidos, garantizar una escolarización común e integradora que evite la segregación, y promover una producción histórica de la igualdad que reduzca activamente las brechas sociales a largo plazo. De allí que en contextos de ciudades como Armenia, bajo el enfoque gerencialista, la brecha entre la norma formal impuesta y la práctica pedagógica real en las aulas se vuelve cada vez más grande.

### **Base sociocrítica de la categoría heurística. Cortisol Institucional**

Para examinar e interpretar críticamente las manifestaciones y posibles implicaciones de estas dinámicas en la escuela pública, esta investigación propone la categoría heurística y sociocrítica de ***Cortisol Institucional***, para interpretar condiciones institucionales de presión, hipervigilancia, sobrecarga burocrática, aceleración, desgaste y tensión que pueden configurarse en determinados modos de organización y gestión escolar.

La expresión no se utiliza como una categoría médica, endocrinológica o clínica, ni pretende medir las concentraciones de cortisol en el organismo individual, tampoco se utiliza como sinónimo de desgaste (burnout) docente. Su función es ofrecer un lenguaje analítico para comprender cómo determinadas condiciones organizacionales pueden ser experimentadas colectivamente y relacionarse con percepciones de presión, vigilancia, aceleración, desgaste y pérdida de sentido pedagógico en el entorno escolar (Ball, 2003), de allí que su pertinencia y capacidad explicativa serán sometidas a contraste mediante la evidencia empírica producida durante las fases posteriores de la investigación.

En estudios recientes varios autores han acuñado términos similares desde la neurobiología del comportamiento, Sapolsky (2008, 2019) demuestra que las jerarquías rígidas y la subordinación constante someten a los individuos a una segregación perpetua de glucocorticoides, sirviendo de base fisiológica para entender cómo los entornos estresantes deterioran a las personas. Llevado a la gestión organizacional, Sinek (2014) señala que la

ausencia de seguridad psicológica y los liderazgos tóxicos alimentan un ambiente de cortisol donde los trabajadores actúan de forma individualista y encubren fallas en lugar de colaborar.

La capacidad de esta categoría heurística para explicar se ve claramente en las rutinas diarias de la vida escolar pública, por ejemplo, cuando se acerca una auditoría externa, una visita de inspección o el cierre de reportes estadísticos, las rectorías y los directivos suelen pedir al profesorado que entregue de inmediato y al mismo tiempo informes extensos, planes de área implementados, planificadores de clase y diversas evidencias de las actividades. Esta situación puede llevar a que la jornada escolar se reorganice drásticamente, interrumpiendo las actividades formativas y reduciendo al mínimo la interacción directa entre docentes y estudiantes.

En esta construcción conceptual, el Cortisol Institucional se plantea como una categoría que permite explorar cómo determinadas condiciones organizacionales pueden ser vividas colectivamente y relacionarse con experiencias de cansancio, tensión, pérdida de sentido y deterioro de las relaciones laborales. No se limita a los síntomas que presenta un maestro de forma aislada, sino que puede expresarse en experiencias de cansancio físico y emocional entre los docentes, cuya presencia y configuración serán examinadas durante la fase empírica. También se ve en la pérdida de valor simbólico del trabajo educativo, en la desconfianza entre las personas y en la pérdida gradual del sentido pedagógico compartido, lo que termina afectando las relaciones entre las personas y el ambiente de trabajo de la institución.

A nivel teórico, el Cortisol Institucional se distingue claramente tanto de los marcadores biomédicos del estrés fisiológico individual como de las aproximaciones puramente psicológicas al *burnout* o al *síndrome del trabajador quemado*. El cortisol biológico refleja una respuesta física en cada persona. El *burnout* describe el desgaste emocional y afectivo de una persona en su trabajo. En cambio, el Cortisol Institucional se enfoca en las manifestaciones colectivas, estructurales, políticas y simbólicas que surgen a lo largo de periodos prolongados de control autoritario y de presión administrativa en los equipos escolares. Su aporte original radica en mostrar que este malestar no proviene de una debilidad o incapacidad psicológica individuales del docente. Más bien, surge de normas dañinas, de sistemas de control panóptico y de dinámicas sociales institucionalizadas que afectan a toda la organización escolar.

Esta propuesta toma como base investigaciones sociológicas y pedagógicas recientes (Fernández García et al., 2024; Fuenzalida et al., 2026; Hernández y Cárdenas, 2025; Paulino, 2025). Estos estudios piden crear nuevas categorías para entender la complejidad y el sufrimiento

en las organizaciones públicas de hoy. Además, como dice Stiegler (2015), la automatización de las reglas burocráticas y la vigilancia digital constante hacen que aumente el estrés en las organizaciones. También aceleran la *proletarización del saber* porque someten un conocimiento pedagógico que antes era autónomo, crítico y reflexivo a la simple gestión y al uso de formularios digitales.

Esta situación de deterioro se agrava mucho debido a los procesos de aceleración social y temporal propios de la modernidad tardía (Rosa, 2016). La presión rápida sobre los ritmos institucionales destruye los espacios de *resonancia humana* en el aula y en las salas de profesores. Esto hace imposible construir lazos afectivos, empáticos y solidarios. Así aparecen los bloqueos motivacionales, el vacío en la práctica educativa y el desinterés profesional del magisterio, impulsando la ruptura del clima laboral, dañando la cohesión de la comunidad y paralizando por completo la autonomía pedagógica del profesorado.

## **2.2. Pregunta de investigación y subpreguntas**

En la educación pública colombiana persiste una tensión estructural respecto al ejercicio de la rectoría. Los directivos docentes adoptan enfoques de liderazgo heterogéneos que rara vez responden a criterios teóricos, éticos, pedagógicos o contextuales explícitos. Por lo general, no cuentan con una formación sistemática en gestión educativa crítica, liderazgo distribuido y pedagogía de la diversidad.

En la práctica cotidiana, quienes ejercen la máxima autoridad escolar se ven obligados a decidir a partir de su trayectoria empírica, la intuición pragmática o la urgencia de resolver contingencias inmediatas. Esta dispersión se agudiza porque el sistema impone al rector una suerte de *todología funcional*: además de la mediación pedagógica, se le exige actuar como abogado y contador para sortear la burocracia y responder ante los entes de control y las demandas ciudadanas; como ingeniero, para proyectar el mantenimiento de la planta física; como gestor político, para negociar recursos ante las autoridades territoriales; y como psicólogo, para contener emocionalmente a docentes, familias y estudiantes. Esta dispersión del rol directivo procede, en última instancia, de la escasez de recursos para contratar personal especializado en los establecimientos educativos y del escaso acompañamiento técnico que brindan las Secretarías

de Educación territoriales, porque entre otras cosas, allí se afronta la misma limitación de recursos.

Esta dispersión y fragilidad aumentan porque no hay lineamientos conceptuales institucionales que unan los modelos de gobernanza más aptos para responder a la gran complejidad socioeducativa de las aulas actuales. Como resultado directo, surgen problemas serios en la gestión escolar y en el trabajo que debilitan la unión institucional, rompen la comunicación en la organización y afectan la salud mental y emocional de los docentes y del personal administrativo.

Los hallazgos de Jiménez Villacís (2025) aportan sustento empírico al demostrar que el desgaste de la función directiva se debe a la convergencia de tres barreras críticas: estructurales (expresadas en la desatención del Estado, la escasez de personal y la saturación de reportes), culturales (asociadas a la persistencia de arquitecturas escolares jerárquicas) y formativas (visibilizadas en la ausencia de capacitación continua en gestión pedagógica y mediación de conflictos). En las instituciones oficiales, esta triple restricción obliga al rector a asumir un rol predominantemente defensivo y burocrático, obturando las posibilidades de consolidar un acompañamiento instruccional centrado en el aprendizaje y profundizando la brecha entre las exigencias del entorno y la capacidad real de respuesta institucional.

En las instituciones educativas públicas del municipio de Armenia, Quindío, esta problemática genera fricción constante entre la gestión logística y administrativa y el trabajo pedagógico diario. Como ha mostrado Ball (2003, 2010), el exceso de trámites y el enfoque punitivo en la rendición de cuentas limitan la autonomía del profesorado e impiden que el profesorado innove en el currículo. A diferencia de los modelos gerenciales tradicionales, que dan prioridad al procedimiento cuantitativo y al control burocrático, los cuales terminan por subordinar la misión pedagógica a la lógica técnica, se observa que una gestión de control exagerada y sin contexto se convierte en el principal obstáculo para el mejoramiento escolar y la dignidad humana.

En cambio, las perspectivas sociocríticas sostienen que la gestión escolar en la escuela pública debe ir más allá de repetir automáticamente normas y formatos externos. Proponen modelos distintos que buscan articular de manera ética las necesidades de la zona con el pleno respeto a la diversidad. Por eso, es necesario cambiar el enfoque del liderazgo del rector y buscar un equilibrio real entre la sostenibilidad administrativa y la mediación pedagógica. La

administración no debe ser un fin en sí misma, sino una estructura flexible, humana y localizada que haga posible la *Justicia Curricular* y la atención a las *diferencias de los individuos*, como señalan las reflexiones de Skliar (2011).

Aunque la literatura sobre liderazgo escolar ha proliferado en todo el mundo, todavía hay un gran vacío en entender cómo se viven, experimentan y resisten estas dinámicas en la vida diaria de las escuelas públicas de ciudades intermedias como Armenia. Esta falta de conocimiento conduce a la pregunta central de la investigación.

### **2.3. Pregunta General de Investigación:**

*¿Cómo se configuran las experiencias y prácticas de liderazgo rectoral en contextos educativos diversos, sus relaciones con la gestión escolar y el ambiente laboral, y qué posibilidades de transformación hacia la Hospitalidad Pedagógica y la Justicia Curricular emergen?*

Para operacionalizar y orientar de manera rigurosa el proceso investigativo, se formulan las siguientes tres subpreguntas que articulan los ejes analíticos del estudio:

- **Subpregunta 1:** ¿Cómo se relacionan las prácticas de liderazgo rectoral, particularmente aquellas asociadas con la Hospitalidad Pedagógica y el principio de Mandar Obedeciendo, con las formas de gestión escolar y de abordaje dialogado de los conflictos en instituciones educativas públicas de Armenia, Quindío?
- **Subpregunta 2:** ¿Cómo experimentan docentes y personal administrativo las relaciones entre las prácticas de liderazgo rectoral, el bienestar laboral, las condiciones de trabajo y las expresiones de presión y desgaste institucional asociadas al Cortisol Institucional?
- **Subpregunta 3:** ¿Cómo se configuran la diversidad, la alteridad y la Justicia Curricular en las prácticas de gestión escolar y qué posibilidades de transformación emergen desde una perspectiva situada en las instituciones educativas públicas de Armenia, Quindío?

### **2.4. Contexto territorial, brechas de equidad e interseccionalidad**

La ciudad de Armenia, capital del departamento del Quindío, es un caso importante para estudiar la gestión pública de la educación. Por un lado, reportes y evaluaciones estandarizadas recientes (Cogollo, 2025; Escobar Vilá, 2025; Rodríguez, 2025) muestran un avance constante de 28 puntos en los promedios de las pruebas nacionales Saber 11 durante la última década. (Cogollo, 2025) Este logro ha seguido su tendencia sin importar los cambios en los gobiernos locales.

Sin embargo, si se analiza este fenómeno de manera crítica desde la *interseccionalidad* (Crenshaw, 1989), se observa que este aumento en las cifras ocurre al mismo tiempo que persisten barreras estructurales fuertes, exclusiones históricas y desigualdades que las poblaciones populares aún enfrentan. Los modelos tradicionales de liderazgo gerencial no han logrado eliminar ni reducir estos problemas.

Esta diferencia entre los datos de éxito estandarizado y la vida diaria de las familias aparece en muchos informes y diagnósticos locales (Cardona et al., 2020). El *Informe de Caracterización Sociofamiliar 2024* muestra que el 30,71 % de las familias de los estudiantes inscritos en el sistema público municipal no tiene acceso a conectividad e internet en sus casas. Además, el 56,10 % dice que no conoce los mecanismos y espacios de participación democrática escolar (Observatorio Económico, 2025).

A esta brecha digital y comunitaria se suman los datos del Observatorio Socioeconómico municipal y del programa *Armenia Cómo Vamos* (2023, 2025). Estos datos evidencian una profunda paradoja estructural. El 67 % de la ciudadanía percibe que hay avances en la infraestructura física y el espacio público de la ciudad. Sin embargo, el 64 % piensa que el municipio no va por el camino correcto debido a la falta de oportunidades y al desempleo. En el mercado laboral, la informalidad alcanza un preocupante 46 %. La economía local depende, sobre todo, del comercio, que representa el 29 %. Se sostiene de forma inestable sobre micronegocios e iniciativas de subsistencia, que alcanzan el 64 %. (Encuesta de Percepción Ciudadana 2025 revela cómo viven y sienten los armenios su ciudad, 2026)

Esta fragilidad socioeconómica tiene implicaciones directas para los hogares que interactúan en las instituciones educativas oficiales. Cuando casi la mitad de las familias de los estudiantes vive cada día con la incertidumbre del trabajo informal y la vulnerabilidad social, la escuela pública no puede ser solo un lugar para enseñar o transmitir contenidos técnicos de manera neutral (Valbuena y Palencia, 2021). La escuela debe ser un refugio, un espacio de

apoyo, de contención emocional, de protección social y de ayuda a la movilidad humana. La memoria histórica regional sobre los desastres naturales, como el sismo del 25 de enero 1999, del 10 de agosto de 2026 y las secuelas de la pandemia mundial reciente lo han mostrado con claridad. (El modelo FOREC, la apuesta del Gobierno de Colombia para la reconstrucción tras el terremoto, 2026)

Ante este panorama, la tarea del rector es clave. Las dificultades del entorno territorial exigen líderes que vayan más allá de la burocracia de oficina, se deben propiciar ambientes de trabajo muy empáticos y acogedores, para que a su vez, los docentes cuenten con la confianza y el apoyo que necesitan para acompañar a estudiantes que llegan a las aulas con historias de vida retadoras y marcadas por la vulnerabilidad.

El problema principal no está en la aplicación de métricas ni de indicadores de gestión, el verdadero reto es que sigue un modelo directivo que recurre a fórmulas iguales y estandarizadas en comunidades con profundas desigualdades sociales (Vergara et al., 2025). Cuando la administración pasa por alto las particularidades de cada territorio, es urgente avanzar hacia un liderazgo que preste atención a la diferencia y a la alteridad. Como señala González (2022, 2025a), gestionar la diversidad exige flexibilizar claramente las normas institucionales y poner en práctica la escucha empática, esto demanda una postura ética que deja de lado el narcisismo directivo y entiende que la fragilidad humana y socioeconómica de la comunidad no se resuelve con controles burocráticos ni con sanciones administrativas. Se atiende mediante diálogo, apoyo y acompañamiento ético-pedagógico.

## **2.5. Causas y consecuencias del desgaste de la gobernanza escolar**

### **Matriz causal del desgaste directivo**

Entre las causas estructurales que contribuyen al desgaste de la gobernanza escolar en el sector público colombiano, la principal proviene de una condición propia del marco legal del sistema. Para ser rector en el sector oficial, no se exige por ley contar con títulos de posgrado ni demostrar formación previa especializada en gestión educativa, pedagogía o liderazgo (Ministerio de Educación Nacional, 2021). (Funciones de rector o director de un establecimiento educativo, n.d.) Por eso, la dirección escolar depende, sobre todo, de la experiencia práctica

previa, de los estilos personales o de las convicciones ideológicas de cada quien, generando una gran variedad de estilos de dirección entre las instituciones. En muchos casos, esto lleva a adoptar posturas burocráticas, autoritarias o simplemente reactivas, lo que frena la innovación pedagógica y perjudica el ambiente laboral (Reyes y Martínez, 2024).

A esta limitación formativa se suman las intensas presiones estructurales del sistema educativo oficial. Entre ellas destacan la insuficiencia de recursos financieros y tecnológicos, la precariedad o el deterioro de la infraestructura física y una agobiante sobrecarga de trámites administrativos. A esta compleja urdimbre se adicionan el ausentismo docente, asociado al ejercicio y la cobertura de las garantías laborales del magisterio, y la recurrente interrupción de la normalidad académica por la oferta de programas gubernamentales que, aunque bienintencionados, suelen ejecutarse de forma desarticulada por las entidades territoriales. Este panorama se complejiza aún más si se considera que las familias atendidas habitan en condiciones de alta vulnerabilidad socioeconómica (López, 2025).

Cuando la rectoría carece de una visión relacional, democrática y distribuida del liderazgo (Sari y Lestari, 2025; Spillane, 2005), suele gestionar estas presiones externas mediante un control autoritario e inflexible. Esta situación puede asociarse con un deterioro del trabajo en equipo y con mayores niveles de tensión institucional.

### **Cadena de consecuencias institucionales**

Las consecuencias de esta gobernanza desgastada se acumulan poco a poco, dañando el tejido escolar. Como muestran Lucero et al. (2024), la falta de una guía pedagógica clara y de apoyo socioemocional por parte de las directivas vuelve la escuela un lugar caótico y desorganizado lo que redundo en el cansancio de los docentes, la desmotivación de los estudiantes, empeora la convivencia y finalmente, aumenta las tasas de reprobación y de deserción escolar.

También el ambiente de trabajo tenso y la falta de garantías para ejercer la profesión hacen que muchos docentes cambien de institución con frecuencia, interrumpiendo la continuidad de los proyectos curriculares y pedagógicos a largo plazo. Además, fragmenta la memoria institucional y poco a poco debilita la confianza de los padres de familia y de la comunidad en la calidad de la educación pública.

## La reproducción de la desigualdad y la obligación ética de transformar

Desde la perspectiva de la sociología crítica de la educación, Bourdieu y Passeron (1998) sostienen que la escuela suele actuar como un aparato que reproduce las desigualdades sociales: La institución educativa es un reflejo de la sociedad en la que se encuentra inmersa. La escuela impone una violencia simbólica constante porque solo reconoce y mide el capital cultural de los grupos dominantes. En Colombia, Cárdenas et al. (2021) muestran que las diferencias en los logros académicos no se explican únicamente por fallas técnicas ni por la falta de esfuerzo individual, sino que muestran un terreno de juego muy desigual. Esto explica la brecha entre las élites y las poblaciones vulnerables.

Ante este dispositivo de reproducción, la rectoría de la escuela pública no puede limitarse a actuar únicamente como un agente que cumple las normas de la *matriz colonial de poder*. Según Mignolo (2010) y Quijano (2022), en esa matriz la episteme técnica cuantitativa sofoca el saber práctico, la memoria histórica y la cultura local de las comunidades.

Por el contrario, esta tesis doctoral sostiene con claridad que el trabajo directivo en la escuela pública debe ser intencionalmente contrahegemónico. Propone impulsar un enfoque de liderazgo que implemente *la gestión de la ternura* y se apoye en el principio ético-político del *Mandar Obedeciendo*, según González e Izquierdo (2024). Busca otorgar valor epistemológico y democrático a la voz de la comunidad popular: el rector debe ser un mediador ético que asume por completo la "cualquieridad" de su entorno (González, 2025a), debe reconocer en cada docente, estudiante y madre de familia a una persona única, con alteridad y dignidad, según Lévinas (2002).

Desde la perspectiva ética y política que orienta esta investigación, la transformación de las condiciones institucionales de presión y desgaste constituye un horizonte de dignificación del trabajo educativo, cuya pertinencia deberá ser examinada a partir de la evidencia producida en el estudio.

### 2.6. Objetivos de la investigación

### **2.6.1. *Objetivo General***

Comprender la configuración de las experiencias y prácticas de liderazgo rectoral, junto con sus relaciones con la gestión escolar y el ambiente laboral, en instituciones educativas públicas de Armenia, Quindío, en contextos caracterizados por la diversidad, a fin de fundamentar una propuesta situada de Gobernanza Alteritaria.

### **2.6.2. *Objetivos Específicos***

- Caracterizar las prácticas y experiencias de liderazgo rectoral y sus relaciones con la gestión escolar y el ambiente laboral en las instituciones educativas oficiales de Armenia.
- Analizar las relaciones entre liderazgo rectoral, gestión escolar, ambiente laboral, diversidad y condiciones de desgaste institucional desde la fase cuantitativa.
- Interpretar las experiencias, significados, tensiones y relaciones de poder que configuran el ejercicio de la rectoría en los casos seleccionados.
- Construir, a partir de la integración de los resultados cuantitativos y hermenéuticos, los fundamentos conceptuales de una propuesta situada de Gobernanza Alteritaria.

## **2.7. Hipótesis y supuestos de investigación**

En coherencia con el alcance descriptivo-correlacional de la fase cuantitativa, las hipótesis se formulan como proposiciones de asociación entre variables y no como afirmaciones causales, su contraste se realizará mediante los procedimientos estadísticos definidos en la metodología, de acuerdo con el comportamiento de los datos y los supuestos de los modelos utilizados.

### **H1. Liderazgo participativo y clima organizacional**

**H1. Existe una asociación positiva entre las prácticas de liderazgo participativo y el clima organizacional percibido por los integrantes de las instituciones educativas públicas de ciudades intermedias como Armenia, Quindío.**

Esta hipótesis busca establecer si las prácticas de liderazgo participativo se relacionan con una valoración más favorable del clima organizacional. Su contraste permitirá determinar la dirección,

magnitud y significación estadística de dicha asociación, sin asumir de antemano una relación causal entre las variables.

## **H2. Carga administrativa y desgaste docente**

**H2. Existe una asociación positiva entre la carga de reporte administrativo y los indicadores de desgaste docente en las instituciones educativas públicas de ciudades intermedias como Armenia, Quindío.**

Esta hipótesis examina la posible relación entre las exigencias asociadas al reporte administrativo y los indicadores de desgaste docente. La formulación en términos de asociación permite que los resultados empíricos establezcan si dicha relación existe, así como su magnitud, dirección y significación estadística, sin anticipar un efecto causal.

## **H3. Contexto y relación entre liderazgo y ambiente laboral**

**H3. La asociación entre las prácticas de liderazgo rectoral y el ambiente laboral presenta variaciones según las condiciones socioeconómicas del entorno institucional.**

Esta hipótesis busca examinar si la relación entre las prácticas de liderazgo rectoral y el ambiente laboral adquiere comportamientos diferenciados de acuerdo con las condiciones socioeconómicas del entorno en el que se encuentran las instituciones educativas. Su contraste permitirá establecer si existen variaciones en dicha asociación entre contextos institucionales con diferentes condiciones socioeconómicas.

## **2.8. Alcances del estudio**

La investigación delimita su campo de acción en el estudio del liderazgo rectoral en las instituciones públicas de Armenia (Quindío), proyectando dos grandes horizontes de aportación:

### **Comprender la dinámica escolar y la democratización del ambiente laboral.**

Analizará con detalle cómo la aplicación de modelos burocráticos afecta las formas de liderazgo distribuido y colaborativo. Examinará cómo delegar de manera horizontal y otorgar poder a los actores educativos vuelve la organización más flexible para responder a la diversidad local. Analizará cómo se relaciona el estilo de dirección con las estructuras de poder tradicionales y

examinará en qué medida la escucha alteritaria y la Hospitalidad Pedagógica se vinculan con ambientes de trabajo colaborativos, justos, inclusivos y saludables.

**Aportará ideas nuevas y marcos conceptuales.** Ofrecerá ideas y evidencia para formar a directivos docentes en su contexto. Dará claves para entender y resolver la tensión entre la gestión administrativa técnica y la mediación pedagógica humana. Servirá de referencia para diseñar programas de desarrollo profesional, políticas de selección de directivos y modelos de gobernanza orientados a la escuela pública colombiana.

## **2.9. Limitaciones de la investigación**

- **Limitación territorial y transferibilidad.** La investigación se circunscribe a las instituciones educativas públicas del municipio de Armenia, Quindío, que cuenta con 27 establecimientos oficiales, dicha concentración territorial constituye una condición del estudio y limita la posibilidad de trasladar directamente sus resultados a otros municipios, departamentos o sistemas educativos con características diferentes. En consecuencia, la investigación no pretende realizar generalizaciones estadísticas ni formular leyes universales sobre el liderazgo rectoral. La transferibilidad se plantea en sentido cualitativo, mediante una descripción densa del contexto, de las condiciones institucionales y de las experiencias de los participantes, de manera que otros investigadores puedan valorar la pertinencia de los hallazgos y categorías analíticas en contextos educativos con características socioestructurales semejantes.
- **Naturaleza cualitativa, reflexividad e intersubjetividad.** Dado que se adopta un enfoque interpretativo y crítico, la recolección y el análisis de la información dependen de la intersubjetividad de los participantes y de la postura del investigador, quien es un directivo docente en ejercicio. Enfrenta esta limitación con una actitud de reflexión crítica constante. Mantiene distancia en el análisis. Hace una triangulación estricta de fuentes y técnicas. Usa entrevistas semiestructuradas y análisis documental con rectores, docentes y personal administrativo.
- **Condiciones del trabajo de campo:** Se consideran posibles restricciones debido al tiempo disponible de los participantes, a la carga de trabajo de los docentes y a las barreras para acceder a la información institucional. Para reducir estos factores, se ofrece flexibilidad en los

cronogramas. Se garantiza la confidencialidad total. Se comparan la información y los registros alternativos de campo.

- **La realidad escolar es compleja y tiene múltiples variables.** El liderazgo directivo no funciona por sí solo, las investigaciones muestran que no existen relaciones causales simples. El clima laboral y la gestión también dependen de factores macroestructurales, de políticas públicas nacionales, de la vulnerabilidad socioeconómica de las familias y de normativas nacionales que quedan fuera del control directo de la rectoría.
- **Frontera temporal:** La fase empírica de la presente investigación se desarrollará mediante un diseño de corte transversal, de acuerdo con el calendario académico y las condiciones temporales del programa doctoral. Esta característica permitirá realizar una caracterización situada de las relaciones entre las prácticas de liderazgo rectoral, la gestión escolar y el ambiente laboral en el momento definido para el trabajo de campo, pero no permitirá observar longitudinalmente la evolución de dichas relaciones a través de diferentes ciclos escolares o cohortes de estudiantes.

Esta frontera temporal no constituye únicamente una limitación del presente estudio, sino que permite identificar una línea de investigación posterior. Una vez concluida la investigación doctoral, podrá desarrollarse un estudio longitudinal e independiente que examine la evolución de las prácticas de liderazgo rectoral y sus relaciones con la gestión escolar, el ambiente laboral, el bienestar docente y otros indicadores institucionales a través de varios periodos académicos. Tal investigación permitiría analizar continuidades, transformaciones y posibles efectos acumulativos que no pueden ser establecidos mediante el diseño transversal de la presente tesis.

En este sentido, la investigación doctoral se concentra en comprender la configuración situada del fenómeno en un periodo determinado, mientras que la perspectiva longitudinal queda planteada como una posibilidad de desarrollo posterior de la agenda investigativa del autor.

### **3. Uso crítico de teorías: antecedentes, categorías y posicionamiento epistemológico.**

El uso crítico de teorías implica examinar, cuestionar y aplicar diferentes marcos teóricos sin aceptarlos pasivamente. En vez de seguir una teoría al pie de la letra, conviene analizar sus supuestos, límites y su relevancia para el tema en cuestión. De este modo, se pueden comparar distintas perspectivas y elegir las ideas que mejor ayudan a comprender un problema. El pensamiento crítico permite reconocer los aportes y las debilidades de cada teoría, así como proponer ajustes o combinaciones que enriquezcan el análisis.

Esta investigación parte de la premisa de que el liderazgo rectoral en las instituciones educativas públicas constituye un fenómeno complejo, resultado de la interacción entre la gestión institucional y la dimensión humana del trabajo escolar. El objetivo central de este capítulo es argumentar que el análisis del liderazgo rectoral exige ir más allá de una mera revisión de antecedentes, proponiendo una lectura crítica y dialogada de la literatura especializada. De este modo, se busca no solo identificar aportes previos, sino también abrir la discusión sobre las formas de construir conocimiento en este campo. Se toma como base tanto las teorías clásicas de la eficacia escolar como las perspectivas filosóficas relativas a la diversidad y la alteridad, con el fin de sostener la tesis de que el liderazgo rectoral articula la norma formal y las dinámicas de la vida cotidiana escolar, posicionándose como un ámbito clave para comprender los procesos educativos en contextos públicos.

Este marco teórico, que de manera alternativa se ha denominado uso crítico de teorías, cumple una doble función: describe el panorama académico y también muestra los límites de los modelos gerenciales tradicionales ante realidades complejas. Es importante reconocer que esos modelos dieron esquemas organizativos y procedimientos que, en ciertos contextos, mejoraron la eficiencia y estandarizaron los procesos administrativos. Sin embargo, la revisión crítica muestra que el liderazgo va más allá de la función administrativa, ya que implica una ética del cuidado y una práctica de hospitalidad pedagógica (González, 2025). Esto da sentido a la indagación en las instituciones educativas públicas de ciudades intermedias como Armenia, Quindío.

**El capítulo se organiza en tres ejes que dialogan entre sí:**

- **El liderazgo directivo está en un momento decisivo.** *Se estudian* los enfoques tradicionales, transformacionales e instruccionales, junto con los modelos actuales de liderazgo pedagógico y distribuido (Villacís, 2025). Los estudios normativos anteriores (Osorio, 2021) muestran que el rector colombiano debe responder simultáneamente a la política pública y a la necesidad de crear un ambiente laboral que apoye el desarrollo humano. El tema se profundiza al incluir la hermenéutica de la diversidad, que invita al directivo a liderar incluyendo las opiniones de su equipo y reconocer la singularidad de la comunidad.
- **La gestión escolar es una práctica que se desarrolla en un contexto específico.** Vista así, la gestión va más allá de lo administrativo y lo financiero, pues se entiende como un conjunto de procesos que permiten las relaciones entre las personas. El eje analiza la gestión en la tensión entre la escuela tradicional y los cambios sociales, pretendiendo mostrar cómo un liderazgo eficaz ayuda a tomar decisiones más democráticas y a crear formas de organización más humanas.
- **El ambiente laboral es una red de relaciones.** Se estudian los factores que conforman el clima institucional y se relaciona el bienestar docente con la escucha empática y el respeto a la dignidad, buscando entender cómo un ambiente laboral sano surge de una gestión que practica la hospitalidad y rechaza la violencia simbólica de la homogeneización.

La literatura reciente muestra que el modelo clásico de liderazgo instruccional está cambiando hacia un liderazgo centrado en el aprendizaje (Bolívar, 2010; Day et al., 2009; Hallinger, 2005; Leithwood et al., 2008). Esto coloca entre las tareas de la rectoría en las instituciones oficiales de Armenia la formación de comunidades profesionales de práctica. Con base en ello, el estudio analiza las relaciones entre el liderazgo directivo, la gestión escolar y el ambiente laboral y se ofrece una síntesis teórica que las integra. Cuando el liderazgo incluye prácticas de cuidado, participación y hospitalidad, la gestión deja de ser solo un proceso y se convierte en una práctica orientada a la justicia social y al reconocimiento mutuo.

En esta sección de la investigación abordaremos los estudios previos sobre las tres categorías centrales, *liderazgo rectoral*, *gestión escolar* y *ambiente laboral*, con el fin de reunir los hallazgos consolidados, las metodologías más utilizadas y las zonas todavía poco exploradas. La exposición sigue un orden geográfico: comienza con la literatura internacional, que ofrece un

marco global, continúa con la producción latinoamericana y sus tensiones regionales y concluye con las investigaciones colombianas, que permiten situar la realidad de las instituciones oficiales del país.

### 3.1. Antecedentes

#### 3.1.1. *Historia del liderazgo*

La idea de liderazgo ha cambiado trascendentalmente con el tiempo, en las sociedades antiguas, la autoridad estaba en manos de reyes, emperadores y jefes tribales, su poder provenía de la herencia, la fuerza o el respaldo religioso. Durante la Edad Media, seguía vinculada a la nobleza y a la iglesia y se ejercía según la tradición y reglas estrictas (Mejía, 2007). El renacimiento y la ilustración cambiaron esa base hacia la razón, el conocimiento y el mérito personal a partir de pensamiento humanista. Por su parte, la revolución industrial trajo consigo un nuevo tipo de jefe, ligado a la fábrica y a la empresa, encargado de coordinar equipos y mejorar la producción (Weber, 1964; Taylor, 1911; Weber y Dahrendorf, 1979/2006). En el siglo XX las ideas sobre el liderazgo se centraron en las relaciones humanas y la motivación, también incluyeron el estudio de la personalidad, de la comunicación y del trabajo en equipo. Actualmente el énfasis está en la flexibilidad, la capacidad de escuchar y de adaptarse a un entorno social que cambia rápidamente. (Luna et al., 2023, p. 11992)

Esa trayectoria permite interpretaciones menos directas. En la antigüedad oriental, el liderazgo unía la armonía ética y la eficacia práctica: Las *Analectas* de Confucio describen al *junzi*, el hombre superior que gobierna con virtud y mantiene el mandato del cielo a través del bienestar del pueblo. En las estepas de Asia Central, en cambio, la *historia secreta de los mongoles* presenta una idea distinta, allí la autoridad no proviene de la sangre, sino del mérito, de la lealtad y de la capacidad logística para administrar grandes territorios bajo una ley común (Ramírez Bellerín, 2011).

En la Grecia socrática, el debate se centró en la naturaleza del conocimiento: Platón afirmó en *La República* que el gobierno debía estar en manos del rey filósofo, quien era el único capaz de alcanzar la verdad y de gobernar con justicia. Ese idealismo contrastaba con el pragmatismo romano, donde la autoridad se institucionalizó. Según Cicerón, en *De officiis*, el

líder debía equilibrar el deber cívico con las jerarquías del Estado, de esta manera el ejercicio del poder se transformó en una carrera formal de méritos, el *cursus honorum* (Cicerón, trad. 1962; Mejía, 2007; Platón, trad. 2009).

El cristianismo planteó una paradoja que transformó la cultura occidental. Presentó el liderazgo como servicio, a partir de pasajes del Evangelio (Marcos 10:42-45), que cambiaron la pirámide del poder al poner la verdadera autoridad en la humildad y la entrega. En la Edad Media, esa idea se sumó a la estructura feudal: Tomás de Aquino (trad. 1786/ca. 1267) dijo en *De regimine principum* que el rey representaba la voluntad de Dios y que su deber era guiar a la comunidad hacia el bien común dentro de un orden que reflejaba la jerarquía del cielo. El Renacimiento rompió con ese enfoque centrado en Dios; por ello Maquiavelo (trad. 2010/1532) quitó al liderazgo su carácter sagrado en *El príncipe* y lo estudió como técnica política, afirmando que la fuerza del gobernante residía en su *virtud*, es decir, en la astucia y la decisión para manejar la fortuna, separando la moral privada de la razón de Estado. Fue en este periodo que se erigió la figura del líder como estratega, capaz de transformar la realidad mediante la observación y la acción pensada.

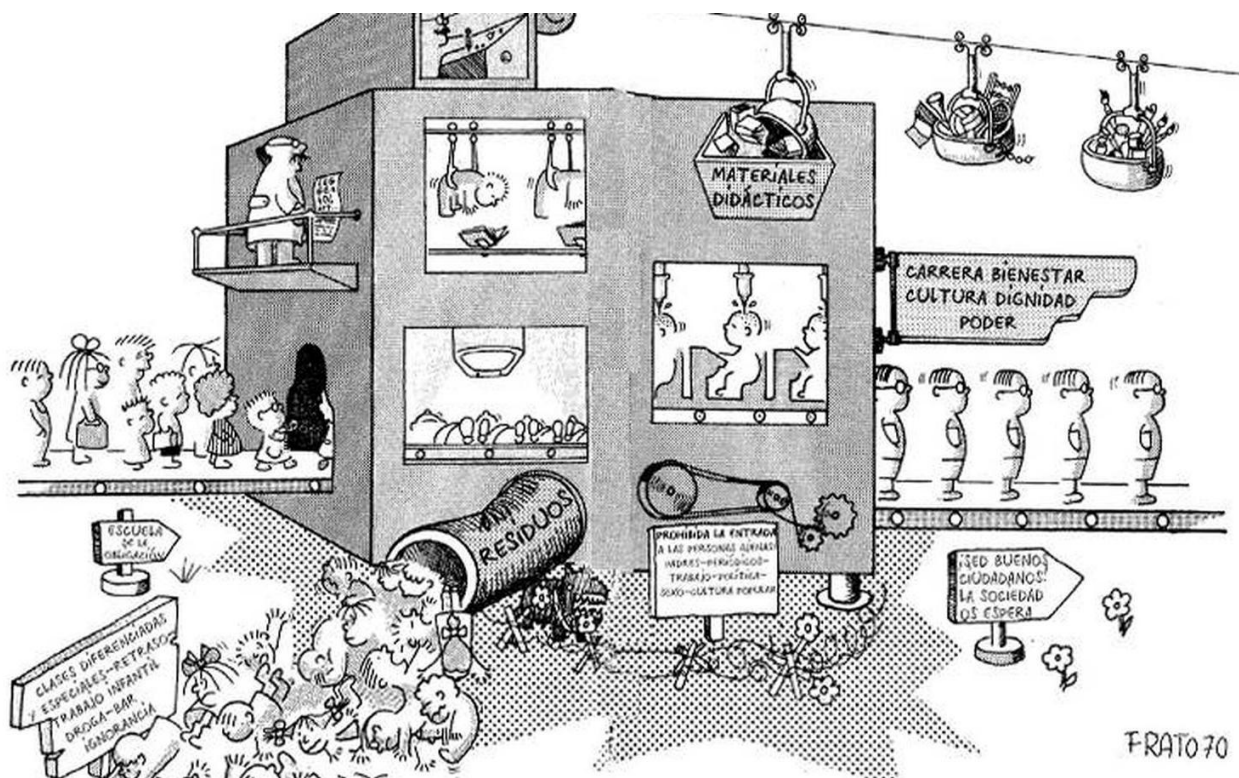
La deshumanización del liderazgo, sin embargo, empieza con la modernidad industrial, en ese momento, la tarea de dirigir pasó a considerarse una tarea puramente racional. Weber (1964) documenta ese paso de la autoridad carismática o tradicional a la autoridad legal-racional. Es importante mantener una postura crítica ante ese cambio, ya que aplicar sin pensar la administración científica de Taylor (1911) a la escuela copiando el modelo de fábrica, reduce la complejidad educativa a procesos mecánicos y limita la comprensión del trabajo directivo. Bajo esa idea, el liderazgo funciona como un mecanismo de control técnico que ignora la dimensión humana e intersubjetiva de la gestión. Así, el rector queda como un administrador aislado en la cúspide de la estructura, dedicado únicamente a dar órdenes desde arriba. Bolívar (2010) mostró que el exceso de centralización conduce directamente a ese aislamiento y a la pérdida del tejido relacional de la institución, por eso, la autoridad directiva debe asumir un papel ético, abierto al reconocimiento del otro.

El traslado imprevisto del modelo fabril a la escuela constituye uno de los principales focos de estudio de esta investigación. La autoridad legal-racional quitó al liderazgo su parte humana y lo puso al servicio de la eficiencia operativa, así, las instituciones educativas quedaron organizadas en líneas de ensamblaje, bajo este enfoque el estudiante aparece como insumo bajo

control de calidad, el docente como operario del formato y el rector como gerente de cifras (Brondo y Baba, 2010, pp. 263-274).

### Figura 1

#### *La máquina de la escuela*



*Nota.* Adaptado de *La máquina de la escuela* (ilustración), por F. Tonucci (Frato), 1970.

Reproducido en Tonucci (2008).

La ilustración de Tonucci (**Figura 1**) resume la idea de la escuela como fábrica y refuerza el argumento del capítulo sobre la deshumanización en la educación. El sistema aparece como una línea de ensamblaje que pretende igualar a los estudiantes y se propone la tarea de convertir la diversidad en productos iguales, listos para el mercado, las diferencias y el pensamiento crítico se tiran por un conducto de residuos. La imagen muestra, de forma sencilla, lo que plantea el capítulo: *la lógica de hacer todo igual limita el desarrollo humano integral en la escuela*. (Gar, 2021)

Es importante notar que el uso de modelos de gestión industrial en el sector público genera una tensión que frenó la innovación escolar. Administrar la institución como si fuera una

fábrica hace que el rector se limite a aplicar reglas y revisar indicadores, tomando la estandarización como medida de éxito (Díaz y Martínez-Mediano, 2014, pp. 345-364; Salazar, 2020). Esta manera de pensar proviene de la sociedad disciplinaria descrita por Foucault (2004), su meta es normalizar y vigilar para asegurar la obediencia, tratando a docentes y estudiantes como si fueran parte de una línea de producción.

Superar esos modelos heredados es una obligación ética. González (2024) dice en *Humanismos y diversidades* que la escuela no puede funcionar bajo lógicas de dominio, la disciplina tradicional parte de una normalización rígida y de castigos para uniformar los comportamientos. La hospitalidad, en cambio, sostiene que solo hay verdadera inclusión cuando la institución deja de lado la lógica de la disciplina y se convierte en un lugar que recibe a todos, donde la diferencia no se corrige, sino que se reconoce como algo valioso y único (González y Rus, 2024).

### ***3.1.2. Enfoque local***

En Armenia, el choque entre la rigidez burocrática y una realidad social compleja evidencia aún más la necesidad de un liderazgo basado en la hospitalidad, este liderazgo puede dejar de lado la norma punitiva y asumir la vulnerabilidad de la comunidad (Hernández y Fernández, 2022).

Este anacronismo es especialmente grave en las instituciones públicas de Armenia, donde se juntan la pobreza urbana, el desempleo y la desigualdad territorial que caracterizan al eje cafetero. Las condiciones socioeconómicas locales afectan de manera directa las oportunidades educativas: la concentración de hogares vulnerables dificulta que todos tengan acceso a recursos básicos para el aprendizaje, tanto digitales como presenciales. Sin embargo, la ciudad ha mostrado un aumento promedio de 28 puntos en las pruebas estandarizadas nacionales en la última década. (Jóvenes superan promedio nacional en Pruebas Saber 11, 2025) Este dato es importante si se compara con la tendencia nacional, pero al observar lo que pasa en los barrios periféricos y rurales, persisten desigualdades marcadas. En esos lugares, las familias suelen tener grandes dificultades para acompañar el proceso educativo, lo cual reduce la posibilidad de que ese avance general se convierta en trayectorias efectivas. Mientras el 40 % de los hogares

colombianos no tiene acceso a internet en Armenia esta falta afecta al 31 % de las familias del sistema oficial (DANE, 2023). La diferencia con el promedio nacional es positiva, pero la brecha en el acceso a recursos educativos digitales sigue siendo grande, por eso, la demanda de excelencia académica contrasta con las desigualdades de origen que los indicadores generales no muestran.

Aunque las cifras parecen indicar progreso, la falta de condiciones materiales y sociales justas limita su impacto real. Un liderazgo escolar que solo se enfoca en los resultados numéricos suele consolidar prácticas excluyentes. Esto frena el desarrollo integral de los estudiantes y agrava las desigualdades ya existentes en la comunidad educativa (Robinson et al., 2008, pp. 635-674).

### ***3.1.3. Enfoque nacional e internacional***

Al pasar al análisis internacional, el estudio de Day et al. (2008), titulado *The impact of school leadership on pupil outcomes*, sobre el liderazgo distribuido en el Reino Unido, examinó instituciones de primaria y secundaria que mejoraron de manera sostenida el rendimiento estudiantil. Usó un diseño mixto que combinó análisis estadísticos nacionales, cuestionarios, veinte estudios de caso y modelos de ecuaciones estructurales. La investigación mostró que un liderazgo centrado en la colaboración se relaciona con una gestión más eficaz y con un buen ambiente de trabajo que favorece el desempeño docente, concluyendo que los directores influyen en los resultados de forma indirecta pero clara al fomentar la motivación, el compromiso y las capacidades de liderazgo del profesorado.

Robinson et al. (2008) realizaron un metaanálisis de veintisiete estudios publicados entre 1978 y 2006 para comparar el impacto del liderazgo transformacional con el del liderazgo pedagógico. El efecto del segundo sobre los logros académicos fue entre 3 y 4 veces mayor: de las cinco dimensiones que estudiaron, la participación directa del director en el aprendizaje y en el desarrollo profesional del profesorado tuvo la mayor influencia en la mejora escolar y en el ambiente laboral.

Leithwood et al. (2008) confirmaron que el liderazgo directivo es el segundo factor interno que más influye en los aprendizajes, solo detrás de la enseñanza en el aula. Domingo (2019) añade un detalle importante, el cambio no ocurre, sobre todo, en el aula ni en la estructura

general del sistema, sino en el nivel medio u organizacional. Por eso, la sobrecarga burocrática que traen consigo los modelos iberoamericanos heredados hace urgente cambiar hacia un liderazgo centrado en lo pedagógico.

Arenas (2020) estudió diecisiete artículos empíricos publicados en el Reino Unido, Finlandia y Australia entre 2010 y 2019. Analizó las funciones del líder pedagógico y describió al director como alguien que ayuda al desarrollo profesional y combina visión educativa, habilidades de comunicación y compromiso ético para transformar la cultura escolar. Sin embargo, los resultados dependen del contexto sociocultural estudiado lo que limita su aplicación en sistemas con condiciones estructurales distintas. Por su parte, Cantón (2023) coordinó una investigación documental internacional con el apoyo de Atlas.ti, revisó trabajos como el de Miroj et al. (2020) en Indonesia, donde la acumulación de roles como gestor, administrador, supervisor, motivador y emprendedor dispersa la atención del rector y exige un estilo de liderazgo acorde con el contexto, aunque este ajuste tampoco puede generalizarse automáticamente. Así, la evidencia internacional muestra que el liderazgo pedagógico efectivo requiere adaptar las funciones directivas a las condiciones de cada institución y evitar la sobrecarga de roles.

Tintoré y Gairín (2022) ofrecen una perspectiva complementaria desde España. Su mapeo sistemático de la producción académica española entre 1991 y 2019 identificó 244 artículos recuperados de Web of Science, Scopus e Índice CSIC, bajo criterios estrictos de inclusión, también reconstruyó la evolución cronológica del campo, su distribución geográfica, las temáticas recurrentes, los autores más prolíficos, las revistas de difusión y los grupos de investigación más activos. Tres conclusiones del campo internacional que los autores recogen resultan pertinentes para esta tesis:

- *La primera es que no existe un modelo único de liderazgo eficaz.* Los estilos y las estrategias dependen del contexto, del punto de partida de cada escuela en cuanto a capacidad y rendimiento, y de la variación de esas condiciones a lo largo del tiempo.
- *La segunda es que el liderazgo, aunque impulsa el cambio, no basta por sí solo para mejorar los aprendizajes,* opera junto con la capacidad de mejora de la institución dentro de un sistema de relaciones interdependientes, de tal manera que intervenir en uno sin desarrollar la otra difícilmente produce mejoras duraderas.

- *La tercera es que el liderazgo colaborativo, frente al ejercicio individual de la dirección, ofrece una vía más sostenible de mejora.* Ampliar el número de personas implicadas fortalece la capacidad institucional y mejora las condiciones que afectan directamente a la enseñanza.

También en España, López Martínez et al. (2023) estudiaron la relación entre el estado emocional del profesorado y la efectividad pedagógica, concluyendo que el bienestar docente no es una variable aislada, es un eje sistémico que afecta la capacidad de enseñar, de tal forma que si falta, se generan bloqueos cognitivos y afectivos que afectan la calidad del aprendizaje. Este antecedente es clave para esta tesis, ya que las pruebas empíricas plantean la necesidad de ***reducir el Cortisol Institucional antes de intentar cualquier mejora***. El mismo estudio señala que el apoyo mutuo y la valoración profesional son los principales factores que predicen la salud emocional del profesorado. Esto refuerza la idea del liderazgo en la hospitalidad; *solo cuando el profesorado siente un clima de seguridad y respeto, puede contar con la disposición afectiva necesaria para gestionar la diversidad y aplicar la justicia curricular.*

La literatura global reciente confirma que estas dinámicas siguen vigentes. Calimlim et al. (2025) encontraron en Pakistán una relación positiva entre el liderazgo transformacional y el éxito académico ( $r = 0,70$ ). Este resultado coincide con lo observado por Calderón y Daza (2024) en Colombia, donde las comunidades valoran mucho el liderazgo transformacional y colaborativo porque ayuda a empoderar a los actores y a reducir el estrés organizacional. Cantón (2023) resume esta idea. Sin importar la región, ya sea Sudáfrica, Europa o Asia, la eficacia directiva depende de la capacidad de adaptar el liderazgo al entorno, de repartir responsabilidades y de construir ambientes de confianza profesional.

En América Latina, la investigación adquiere características propias derivadas de las desigualdades y las tensiones sociopolíticas de la región (Luna et al., 2024, pp. 7997-8019). Bolívar y Garnica (2012) señalan que se requiere un marco de competencias directivas que responda a los retos latinoamericanos. Proponen que este marco vaya más allá de lo administrativo y busque un liderazgo pedagógico que impacte en el aprendizaje al fortalecer las habilidades sociales y el trabajo en equipo. Mendoza (2019) revisó de manera sistemática la literatura iberoamericana publicada entre 2008 y 2017, encontrando que *el liderazgo distribuido es común en las escuelas que obtienen buenos resultados*. En estos casos, la autoridad se descentraliza y varias personas participan en la toma de decisiones: este tipo de liderazgo se

apoya en metas compartidas, compromiso ético, confianza y en la mejora de la convivencia. Cuesta y Moreno, por su parte, revisaron ochenta y siete documentos regionales y notaron que los términos liderazgo educativo, pedagógico y escolar se emplean de manera ambigua. Esta falta de claridad dificulta la comparación de resultados empíricos, genera problemas metodológicos y evidencia la necesidad de crear teorías con una base ontológica propia.

Desde las políticas públicas y los sistemas de acceso al cargo, Orrego, citado en Tapia (2025), estudió los mecanismos de selección de directores en Bolivia, Chile y Costa Rica, detectando una considerable brecha entre la norma escrita y la práctica. La ausencia de instrumentos de evaluación contextualizados dificulta identificar líderes capaces de responder a los problemas locales, afirmando que la falta de mecanismos de seguimiento pertinentes hace invisible la labor pedagógica del rector y debilita el clima organizacional (Reyes y Martínez, 2024).

En Costa Rica, Blanco-López et al. (2021) mostraron que el clima escolar tiene varias dimensiones y varía según el puesto, aunque los docentes muestran cohesión, aún persisten problemas en la comunicación vertical y en la toma de decisiones. García-Martínez y Cerdas-Montano (2020) documentaron una importante diferencia en la percepción respecto de esta tesis: los rectores creen que ejercen un liderazgo transformador, pero el profesorado lo percibe como transaccional o *laissez-faire*, lo cual limita el impacto del liderazgo en la motivación de los docentes. Rivas y Valdés (2021) sostienen que la indiferencia de los directivos debilita la organización y proponen la retroalimentación de 360 grados como una forma de participación. Acuña y Bolívar (2019) relacionan el liderazgo participativo con la flexibilidad y la innovación. Rodríguez (2017) señala que el poder del rector depende tanto de su autoridad legal como de su habilidad para gestionar dinámicas de poder e intereses en conflicto, lo que implica habilidades de negociación y mediación.

En Argentina, Romero y Krichesky (2019) describen una paradoja que persiste: el exceso de tareas administrativas hace que la función pedagógica pase a un segundo plano, situación empeora debido a la ambigüedad de las normas y a las condiciones laborales difíciles, que debilitan la capacidad de cambio y el clima en las instituciones (Martínez-Garrido, 2017). En Perú, los datos muestran un patrón similar: Casas (2019, 2023) y Saavedra et al. (2022) encontraron una relación positiva entre el liderazgo pedagógico y la motivación docente ( $r = 0,812$ ). Barrientos et al. (2021) reportaron un coeficiente rho de 0.573 entre el liderazgo directivo

y el clima escolar. Pattasang et al. (2025) calcularon que la acción rectoral explica el 12,2 % del rendimiento académico, y que dicha proporción sube al 26,3 % cuando se suma la calidad docente. En cuanto a las relaciones, Adama-Amaya (2022) y Quinde (2023) vincularon la comunicación clara del director con la prevención de conflictos. Cosme (2022) asoció la empatía de los directivos con una menor rotación de personal. Después de la inestabilidad causada por la pandemia, Zevallos (2025), Yachi (2024) y Gamarra (2024) coinciden en que los enfoques compartidos, éticos e inclusivos funcionan mejor para fortalecer la práctica pedagógica.

En Chile, Romero et al. (2020) concluyeron que la capacitación formal no mejora el trabajo en el aula si no va acompañada de apoyo técnico. Manríquez y Reyes (2021) identificaron una tensión estructural entre la expectativa de que el director sea un agente de cambio y la burocracia que limita su acción. En Antofagasta, Galaz y Verdugo (2023) demostraron que el liderazgo distribuido protege al profesorado, aumenta su resiliencia y reduce el desgaste profesional.

En Ecuador, Veliz (2019) y Tupuna et al. (2025) encontraron una alta correlación entre el liderazgo directivo y el compromiso del personal ( $r = 0,825$ ). Espinoza et al. (2025), sin embargo, advirtieron que el 70 % de los directivos no tiene formación en innovación y que el 80 % enfrenta falta de recursos materiales. En el ámbito comunicativo, Lara (2021) y Quinde (2023) destacaron el valor del reconocimiento y de la empatía. Nole et al. (2025) hallaron que, aunque el 92,8 % del profesorado percibe apoyo entre pares, solo el 35,7 % reconoce una comunicación fluida con la rectoría. Frente a esa brecha, Amazo y Suárez (2023) y Solís et al. (2025) proponen un liderazgo humanista basado en valores. Fernández et al. (2024) resaltan la función gerencial y motivadora. Portilla et al. (2023) y Yachi (2024) confirman que el rector es el principal agente de influencia en la salud organizacional. Jiménez Villacís (2025) desarrolló un estudio cualitativo documental para evaluar la incidencia de los modelos transformacional, distribuido e instruccional en la gestión directiva. La autora concluyó que, pese a los discursos normativos oficiales sobre calidad e innovación, la aplicación del liderazgo centrado en el aprendizaje es mínima debido a la brecha formativa del directivo y a la sobrecarga administrativa. El estudio enfatiza la necesidad urgente de transitar hacia modelos de dirección más humanos y participativos respaldados por políticas públicas coherentes.

En esta misma línea de evidencia empírica regional sobre instituciones públicas bajo regímenes de acreditación y gestión por procesos, Rodríguez Montufar (2025) evaluó la función mediadora del clima organizacional entre el liderazgo directivo y la calidad educativa percibida mediante modelado de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM con 5,000 remuestreos) y la macro PROCESS v4 (Modelo 4) en una muestra de 350 participantes. Los hallazgos del autor demuestran que el liderazgo no ejerce un impacto directo o lineal sobre la calidad, sino que actúa a través del clima organizacional como mecanismo causal proximal indirecto ( $\beta = 0.27$ , IC 95%  $[0.18, 0.35]$ ,  $p < 0.001$ ), explicando una varianza del 46% del efecto total. El valor epistémico de este antecedente para la presente investigación radica en comprobar cuantitativamente que en sistemas normativos y estandarizados (como las escuelas públicas sujetas a auditorías y sistemas de calidad), las intenciones y decisiones directivas no transforman la realidad educativa de manera automática; requieren, por el contrario, ser codificadas colectivamente por la comunidad a través de un clima de apoyo, justicia procedimental y comunicación activa, reduciendo las fricciones operativas y la saturación burocrática.

Otros contextos aportan matices convergentes: Hernández (2021) mostró en Puerto Rico que la autonomía y la búsqueda de propósito ayudan a retener al profesorado *millennial*. Pujols (2023) comprobó en República Dominicana que los estilos transformacional y participativo fortalecen la cultura escolar y el rendimiento en secundaria. Rodríguez et al. (2020) demostraron en México que el liderazgo orientado a la justicia social en contextos vulnerables ayuda a evitar la profecía autocumplida de la precariedad. Riascos y Becerril (2021) confirmaron que existe liderazgo docente distribuido. Ibarra (2022) describió el liderazgo pedagógico como mediación curricular. Gómez (2023) indicó que, en zonas rurales de Venezuela, se necesita un liderazgo flexible ante los vacíos epistemológicos detectados.

Esta línea de evidencia cuantitativa regional se consolida con el estudio de Sánchez-Otero et al. (2024), quienes examinaron la dinámica entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional en instituciones educativas latinoamericanas, mediante un abordaje empírico correlacional, los autores demostraron que la influencia del liderazgo directivo sobre el desempeño y el bienestar laboral del profesorado no ocurre de forma directa o lineal, sino que se encuentra estructuralmente mediada por la percepción del clima institucional. Los hallazgos de Sánchez-Otero et al. (2024) confirman que cuando las dimensiones del liderazgo

transformacional, tales como la consideración individualizada y el estímulo intelectual, logran configurar un ambiente caracterizado por la confianza y el apoyo social, se reducen significativamente las manifestaciones de despersonalización y agotamiento profesional. De este modo, la evidencia cuantitativa reciente aporta un sustento empírico clave que valida la necesidad de evaluar el clima laboral como la variable mediadora central para mitigar las afecciones de la salud mental docente en contextos educativos diversos.

En el contexto iberoamericano, la revisión sistemática elaborada por Rubio Sánchez et al. (2026) evidencia que los modelos de liderazgo transformacional, distribuido y adaptativo constituyen el segundo factor interno de mayor impacto en el rendimiento y la mejora escolar, asimismo, los autores señalan que las prácticas de liderazgo más sostenibles son aquellas que articulan el acompañamiento pedagógico con la creación de comunidades de aprendizaje profesional, advirtiendo sobre las crecientes tensiones estructurales que imponen las políticas de estandarización y rendición de cuentas al restringir la autonomía de los actores escolares y desencadenar escenarios de tensión en la labor docente.

En su revisión sistemática sobre el liderazgo escolar en América Latina, Pino y Chalco (2024) identifican que una de las principales barreras para la mejora escolar radica en la sobrecarga administrativa y la falta de personal de apoyo que enfrentan las directivas institucionales, los autores señalan que este exceso de funciones burocráticas limita severamente el tiempo dedicado al acompañamiento pedagógico y restringe el ejercicio de un liderazgo motivador y distribuido, perpetuando estructuras jerárquicas verticales que atentan contra la salud laboral de los docentes y la efectividad de la gestión educativa. De igual forma, la revisión sistemática desarrollada por Bazurto Rodríguez y Castro Castillo (2026) sobre la producción científica latinoamericana del período 2022–2025 confirma la consolidación del liderazgo pedagógico, transformacional y distribuido como pilares para el fortalecimiento del desempeño docente. Las autoras destacan que la influencia de los equipos directivos sobre la práctica de aula no opera de forma directa, sino que se encuentra mediada de manera sistémica por tres dimensiones operativas: la comunicación asertiva, la coordinación de actividades y la toma de decisiones participativa. No obstante, este balance de la literatura evidencia un vacío persistente en la investigación regional: la prevalencia de enfoques descriptivos y documentales orientados a la efectividad técnica, con escasa profundización en cómo estas dinámicas son significadas en contextos de vulnerabilidad y diversidad socioestructural. Esta constatación valida la

oportunidad del presente estudio, el cual atiende el llamado de Bazurto Rodríguez y Castro Castillo (2026) para trascender la sistematización documental y producir evidencia empírica situada sobre los factores socioemocionales, relacionales y micropolíticos que condicionan la gobernanza escolar en ciudades intermedias como Armenia. La **Tabla 1** resume los estudios más representativos de esta revisión junto con los enfoques teóricos principales y los vacíos señalados (Castillo y Hallinger, 2018, pp. 1-19).

**Tabla 1**

*Resumen de estudios emblemáticos sobre liderazgo y gestión escolar en la literatura internacional y latinoamericana*

| Autor(es) y Año                     | Contexto / País                | Enfoque / Aporte Principal                                                                                                    | Vacíos / Sesgos Identificados                                                                                                               |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hallinger y Heck</b><br>(2010)   | Estados Unidos / internacional | Liderazgo colaborativo y su impacto indirecto en el aprendizaje estudiantil.                                                  | Escasa consideración de contextos socioeconómicos desiguales o de alta vulnerabilidad en América Latina.                                    |
| <b>Weinstein et al.</b> (2014)      | Chile / Latinoamérica          | Análisis comparativo de políticas de liderazgo directivo y competencias en la región.                                         | Orientación gerencialista centrada en métricas y rendición de cuentas.                                                                      |
| <b>Jiménez Villacís</b><br>(2025)   | Ecuador / Latinoamérica        | Revisión cualitativa de los modelos transformacional, distribuido e instruccional y su impacto en la innovación y rendimiento | Mantiene una perspectiva centrada en la eficacia escolar; requiere transitar hacia una Gobernanza Alteritaria y la atención a la alteridad. |
| <b>López Martínez et al.</b> (2023) | España                         | Bienestar emocional docente como factor determinante de los procesos de enseñanza-aprendizaje.                                | Integración limitada de variables socioemocionales en el marco de la gestión directiva.                                                     |

|                                       |                                                |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Herrera-Pérez et al.</b><br>(2024) | Colombia /<br>regional                         | Liderazgo pedagógico de directores en educación básica, secundaria y media.<br>Comprobación empírica mediante PLS-SEM y PROCESS de la mediación del clima organizacional entre el liderazgo y la calidad percibida ( $\beta_{ind} = 0.27$ , $R^2 = 0.63$ ). | Necesidad de un abordaje situado, decolonial y de hospitalidad pedagógica.<br><br>Muestra no probabilística de un único plantel y diseño transversal; requiere integración con enfoques cualitativos y de alteridad. |
| <b>Rodríguez Montufar</b><br>(2025)   | México /<br>Educación Superior Pública (TecNM) |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                      |

*Nota.* Elaboración propia basada en la revisión sistemática de la literatura internacional y latinoamericana.

La **Tabla 1** muestra que, aunque la literatura internacional ha desarrollado modelos sólidos sobre la influencia indirecta del liderazgo en los aprendizajes (Hallinger y Heck, 2010; Weinstein et al., 2014), estos enfoques presentan dos limitaciones. La primera tiene que ver con su orientación tecnocrática y su dependencia de métricas estandarizadas, lo que reduce la realidad escolar a indicadores cuantificables y dificulta comprender la complejidad social y cultural de las escuelas públicas de ciudades intermedias (Murillo et al., 2018, pp. 157-179). La segunda se refiere al escaso espacio que se le dedica al bienestar emocional y a la dimensión afectiva del trabajo docente, aspectos clave para enfrentar los desafíos reales de los equipos educativos (López Martínez et al., 2023).

Frente a estos vacíos, la presente tesis desarrolla una construcción conceptual situada para comprender la gestión escolar en instituciones públicas de Armenia, articulada con la Hospitalidad Pedagógica, la ética del cuidado y el Mandar Obedeciendo. Esta construcción será contrastada y eventualmente reformulada a partir de la evidencia producida durante las fases cuantitativa y hermenéutica. En consecuencia, la investigación no pretende demostrar anticipadamente que estos principios reduzcan el Cortisol Institucional o mejoren el bienestar, sino examinar las relaciones y significados que puedan emerger en torno a dichas categorías. Además, busca determinar hasta qué punto aplicar estos principios de forma sistemática ayuda a

reducir el cortisol institucional y a mejorar el bienestar de la comunidad educativa (Aguilar, 2025, pp. 795-810).

La literatura colombiana producida entre 2019 y 2025 evidencia las tensiones entre la sobrecarga administrativa, el liderazgo pedagógico y el clima laboral en las instituciones oficiales. Los estudios coinciden en que el inicio de la carrera directiva conlleva dilemas en torno a la identidad profesional. Aravena et al. (2019), que usan metáforas como la del arquitecto o la del orquestador para describir a los directores nuevos, muestran una tensión constante entre las exigencias burocráticas y las metas pedagógicas. El acompañamiento en esas primeras etapas es clave para fomentar estilos colaborativos, sin embargo, Esbrí y Durán (2023) señalan que centrar el análisis únicamente en el perfil individual del rector puede ocultar la necesidad de avanzar hacia modelos de liderazgo participativos.

Grisales (2020) encontró en El Guamo, Tolima, que existe una relación positiva entre la efectividad del rector y el desarrollo profesional docente, concluyendo que una dirección estratégica y motivadora mejora las prácticas de aula y refuerza el compromiso institucional. Monterroza (2020) notó que docentes y directivos coinciden en dar valor al diálogo y la retroalimentación, sin embargo, advirtió que el exceso de trámites daña el ambiente laboral cuando la rectoría no establece canales claros de delegación. Montoya (2021) a partir de un enfoque fenomenológico, estudió en Bogotá a rectores reconocidos por su gestión y encontró una dualidad importante: se ven a sí mismos como agentes de cambio, pero la exigencia normativa limita su liderazgo pedagógico. El hallazgo apoya la idea de que la eficacia directiva en Colombia debe ir más allá de la mera administración técnica de recursos y permitir que los equipos docentes adopten currículos que consideren el bienestar emocional.

En el plano correlacional, Solano (2022) identificó en Lórica, Córdoba, el predominio del liderazgo transformacional y que este tiene un efecto directo sobre la satisfacción laboral y el sentido de pertenencia. Esto concuerda con lo reportado por Calimlim et al. (2025) sobre las metas compartidas y el apoyo instruccional. Arenas (2022) registró en Casanare una correlación de  $r = 0,748$  entre el liderazgo directivo y el compromiso afectivo del profesorado, destacando también la importancia del acompañamiento individualizado para la cohesión institucional.

Desde un punto de vista crítico, Montaña (2023) y Ariza (2025) analizan la presión que el modelo gerencialista ejerce sobre la función del rector, por lo cual proponen un liderazgo centrado en el aprendizaje como una opción para reducir la burocracia, con el rector como

mediador de la innovación académica. Viana (2023) y Hurtado et al. (2023) resaltan, en la región andina, la importancia de los liderazgos que reconocen la cosmovisión y la identidad locales. Las revisiones de Herrera et al. (2024) y de Pérez et al. (2024b) muestran que el rector debe impulsar el desarrollo profesional docente y el cambio de las jerarquías punitivas hacia culturas centradas en lo pedagógico. Según sus datos, el estilo transformacional alcanza un 91 % de satisfacción entre las familias, este resultado se relaciona con la motivación estudiantil y la equidad escolar. Jaimes y Caicedo (2025) proponen herramientas para medir la gestión del conocimiento y concluyen que el rector debe actuar como articulador capaz de convertir la experiencia docente en capital institucional acumulado.

#### ***3.1.4. Balance sistemático y cierre de antecedentes***

La revisión internacional, latinoamericana y nacional muestra que el liderazgo del rector es un eje fundamental de la organización escolar, y que dicho liderazgo une las dinámicas institucionales con las pedagógicas. Los estudios muestran que existe un acuerdo teórico sobre el impacto positivo de los modelos que enfatizan el liderazgo pedagógico y distribuido frente a las estructuras autocráticas y de preponderancia en la gestión administrativa, ya que estas últimas establecen estructuras organizativas más rígidas y menos participativas. Ese acuerdo coincide con la práctica: *los directivos que adoptan enfoques participativos logran una mayor cohesión en los equipos, utilizan los recursos de manera más eficaz y responden con mayor flexibilidad a las demandas legales y del contexto*. Por eso, la efectividad de la dirección no depende solo de las habilidades técnicas del rector, sino también, de su capacidad para mantener buenas relaciones humanas, generar confianza y anticiparse a las restricciones del entorno.

La evidencia también muestra que el clima organizacional cambia con el tiempo y que la comunicación clara y la ética humanista influyen significativamente en él, sin embargo, persiste una brecha entre la formación teórica de los directivos y su aplicación en la vida diaria de la escuela, por lo cual es necesario considerar la función rectoral como un trabajo profesional que requiere aprendizaje continuo y atención al contexto local. En el caso específico de las instituciones educativas públicas, comprender sus condiciones particulares cobra especial relevancia, ya que las características socioculturales, económicas y territoriales de la región imponen desafíos singulares a la gestión educativa. Por tanto, los hallazgos de esta investigación

no solo aportan a la transformación local, sino que también contribuyen a la comprensión global sobre cómo adaptar las prácticas de liderazgo a contextos diferenciados. Así, el cambio en estas escuelas depende de un liderazgo presente, activo y enfocado en las personas, capaz de emplear la gestión como herramienta para promover la equidad, la salud mental y la justicia social en escenarios complejos y localmente determinados.

### ***3.1.5. Posicionamiento Epistémico del Investigador: El Directivo como Ser Relacional***

El posicionamiento epistémico del investigador proviene de reflexionar sobre las bases de su propio conocimiento y sobre cómo este se relaciona con el entorno institucional. En este contexto, el directivo deja de ser solo una figura de autoridad formal, convirtiéndose en alguien que depende de su capacidad para interactuar, comunicarse y crear lazos con los demás miembros de la organización. Este enfoque es clave porque muestra que el conocimiento se forma entre varios y que el diálogo con otros es necesario para desarrollar ideas y tomar decisiones. Por eso, el directivo es parte de una red de relaciones donde la colaboración y el intercambio constante de opiniones mejoran tanto su trabajo como el de su equipo.

Esta investigación parte de una idea central sobre la realidad: el sujeto educativo no es un ser aislado ni completamente autónomo, sino alguien que se relaciona y depende de otros, según plantea Lévinas (2002). Las reflexiones sobre la complejidad y la alteridad muestran que la identidad y la acción del rector y del profesorado se forman en las interacciones diarias, dejando de lado la idea de la dirección escolar como una tarea heroica y patriarcal. En cambio, la ubica en la red de relaciones que conforma la vida escolar (Morin, 2006). En el contexto del Doctorado en Formación en Diversidad, es necesario cuestionar el mito del líder todopoderoso. Como sostiene Bolívar (2020), la complejidad del mundo actual exige liderazgos compartidos: la diversidad cultural y social exige una respuesta conjunta, donde el rector actúa como facilitador de los procesos entre las personas.

Esta transición hacia el *Liderazgo de la Hospitalidad* no ocurre de forma espontánea, se enmarca en una corriente ética contemporánea que dialoga con la filosofía de la alteridad de Emmanuel Lévinas y con la ética del cuidado de Carol Gilligan. En el plano epistemológico, esto orienta el análisis hacia una comprensión relacional del conocimiento, en la que las interacciones y la alteridad constituyen el núcleo de la realidad educativa estudiada. Por un lado, la disposición

a aceptar la diferencia parte de la idea de Lévinas de una responsabilidad incondicional y desigual hacia el otro, lo que implica situar al rector como agente ético que responde al rostro del docente o del estudiante que el sistema suele excluir (Lévinas, 2002). Por otro lado, la ética del cuidado (Gilligan, 2013) proporciona a esta hospitalidad una base metodológica concreta: guía la toma de decisiones organizacionales según criterios de empatía, cuidado de los vínculos y conocimiento contextualizado, en lugar de lógicas punitivas o abstractas. Bajo este posicionamiento, la investigación estructura su metodología en prácticas dialógicas y en procedimientos sensibles al contexto, articulando principios filosóficos con estrategias participativas y de indagación empírica. Así, la hospitalidad relacional se configura no solo como una evolución teórica, sino también como un eje que orienta tanto la legitimidad de la autoridad directiva, por el respeto a la dignidad humana, como el diseño metodológico y la praxis investigativa en el estudio.

La transición de una gobernanza tecnocrática hacia una arquitectura de la hospitalidad en las instituciones educativas exige fundamentar la labor directiva en la ética del cuidado propugnada por Noddings (2013). Desde esta perspectiva relacional, la escuela no puede ser gestionada como un aparato abstracto regulado únicamente por normas homogéneas o métricas de rendimiento. Noddings (2013) plantea que el cuidado auténtico requiere una atención receptiva y una presencia intencionada en la que el líder directivo responde a la singularidad y a las necesidades concretas del otro. En el ejercicio de la rectoría, esta orientación implica trascender la lógica de la fiscalización para asumir el rol de anfitrión relacional, garantizando que la exigencia institucional no devenga en violencia simbólica ni en desatención de la salud socioemocional de los maestros.

Desde este punto de vista, el liderazgo no es solo responsabilidad del rector, sino que surge de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Esto sitúa el ambiente laboral como parte fundamental de la experiencia de interacción diaria en la escuela, no solo como un elemento más de la gestión. Según González et al. (2022), *la diversidad no debe verse como un problema por resolver, sino como una forma de existir que demanda una ética basada en la acogida*. Con este enfoque, la gestión escolar deja de centrarse en el control y la predicción, orientándose hacia una pedagogía que acepta la incertidumbre y permite la convivencia de distintas subjetividades en un entorno que respeta la pluralidad y evita la homogeneización normativa. Esta idea teórica cuenta con respaldo en datos recientes, como los del *Liderazgo Ético*

de Sari y Lestari (2025), quienes muestran que la moralidad del líder y la vivencia de valores compartidos contribuyen a mejorar el clima organizacional y a reducir el estrés sistémico en las instituciones educativas.

En este sentido, la *Gestión de la Ternura* va más allá de buscar un bienestar superficial y se convierte en el motor de la estrategia de la institución. No se trata de un liderazgo pasivo: la ternura es una postura política de hospitalidad radical que implica un cambio de identidad, al dejar atrás el papel de vigilante y se asume el de *anfitrión con autoridad*. Así, la escuela ya no es un espacio punitivo, llegando a ser un lugar que alberga a las personas. Aquí, la diversidad no es un problema para la estandarización, sino la mayor riqueza de la comunidad. Un docente que supera el desgaste profesional (*burnout*) y se siente valorado por su diferencia recupera la capacidad de crear en colaboración con otros y de lograr los objetivos estratégicos de la institución, de esta forma, el plan rectoral se convierte en un proyecto real de vida en común.

Esta perspectiva invita a dejar de ver la diversidad como algo externo y a entenderla como una incertidumbre inherente al proceso educativo. Así, la Gestión de lo Inédito se convierte en un factor que distingue el liderazgo en la escuela pública de Armenia, Quindío, frente a las tensiones de un mundo globalizado y a las herencias coloniales del sistema educativo, el rector que cumple bien su función, deja de lado la obsesión por el control, y en su lugar, lidera con apertura ante lo imprevisible (González et al., 2026), es decir tiene una apertura total a la innovación.

Este cambio hacia una dirección más flexible y sensible no solo modifica el rol del rector, sino que también lo convierte en alguien que facilita respuestas a situaciones concretas, ayudándolo a construir entornos escolares más fuertes y justos. El liderazgo pide dejar atrás una inclusión segmentada por sectores, para adoptar una visión institucional interseccional que permita abordar de manera conjunta las distintas formas de diversidad. Así, el rector desarrolla una sensibilidad ética para gestionar los cruces entre la pobreza, las brechas digitales y las huellas emocionales de la comunidad, lo que conduce a prácticas pedagógicas más adecuadas e inclusivas. La escuela se convierte en un espacio que reconoce y valora la diversidad de trayectorias de vida, avanzando hacia una auténtica justicia educativa.

### ***3.1.6. El liderazgo como forma de conocer desde la práctica y el contexto***

Más allá de las definiciones que conciben el liderazgo como un conjunto de rasgos de personalidad o como una autoridad formal, esta investigación lo entiende como una forma de conocer desde la práctica. Según Schön (1992), el rector es un profesional que reflexiona sobre su propio trabajo, no se limita a seguir reglas o normas ya establecidas, sino que genera su propio conocimiento en el momento en que actúa. El trabajo directivo en las instituciones educativas, en especial públicas, no sigue una ruta ya trazada, se desarrolla como un diálogo reflexivo sobre los problemas del día a día.

Este enfoque conceptual da una base epistemológica al estudio, ya que reconoce la existencia de un saber situado y de una sabiduría práctica (*phrónesis*) que el rector desarrolla al gestionar la incertidumbre. Para Schön (1992), pensar mientras se actúa permite al líder educativo ajustar sus estrategias según la complejidad del entorno, convirtiendo la gestión en un proceso de búsqueda constante. Por eso, el liderazgo que aquí se analiza se aleja de la rigidez burocrática y se entiende más bien como una capacidad de cambio y de pensamiento crítico, es un conocimiento que se forma de manera gradual y dinámica. Por lo tanto, el verdadero avance educativo se da cuando el directivo logra pensar en lo que hace mientras lo hace y convierte la experiencia diaria en una herramienta de cambio social.

### ***3.1.7. La dimensión simbólica del liderazgo y la metáfora como herramienta de estudio***

El liderazgo directivo no se basa únicamente en la acción racional o administrativa, también incluye una parte estética y simbólica muy importante, según Bolman y Deal (1991), la organización escolar es una red de significados en la que el rector actúa como gestor de símbolos, lo que da sentido a la cultura institucional, desde este punto de vista, el liderazgo simbólico se manifiesta en las imágenes que los propios actores crean para comprender su realidad.

En esta investigación, la metáfora no se considera únicamente como una figura retórica, sino que asume un papel analítico central al funcionar como herramienta, elemento de la naturaleza o modelo ejemplar para organizar y comprender las diversas concepciones de liderazgo. Este enfoque permite analizar críticamente las imágenes del líder, como la del líder mecanicista, y evidencia las implicaciones de cada una de ellas en la práctica directiva. Según

Schön (1983), la metáfora facilita el acceso al conocimiento tácito del rector y revela su modo de entender la autoridad, el servicio y la hospitalidad. Por tanto, identificar si un directivo se percibe a sí mismo como una raíz que nutre o como un engranaje de precisión ofrece una estructura analítica clara para determinar si su práctica se orienta hacia la ética del cuidado o hacia la eficiencia tecnocrática.

Desde la investigación en diversidad, *el liderazgo en hospitalidad se entiende como una actitud abierta al encuentro con lo desconocido* (González et al., 2026). Esta mirada busca dejar atrás la idea de la escuela como fábrica, proponiendo ver la institución como un ecosistema vivo y cambiante. En este contexto, el rector ya no decide por sí solo sobre el desarrollo de cada persona, más bien, crea las condiciones para que la diversidad local crezca. Esta perspectiva aplica el principio de *Mandar Obedeciendo*, cuyas raíces se encuentran en las pedagogías críticas latinoamericanas, sostiene que la legitimidad directiva no proviene de la posición burocrática, nace de escuchar auténticamente las necesidades de la comunidad educativa, así la autoridad se entiende como un acto de servicio y como una búsqueda conjunta y horizontal.

### ***3.1.8. La preocupación por la diversidad y la práctica transformadora***

Hoy en día, la preocupación por la diversidad no es una moda pasajera, sino una respuesta importante a los cambios sociales, culturales y económicos buscando crear espacios más justos y abiertos. En la educación, esto implica reconocer las diferentes realidades, culturas y formas de aprender presentes en el aula, por ello, es necesario revisar a fondo los métodos, los materiales y las formas de interactuar. Así, *la práctica transformadora no solo acepta las diferencias, sino que también garantiza condiciones reales de participación, diálogo y respeto, convirtiendo a la educación en una herramienta útil para la inclusión y el desarrollo integral de cada estudiante.*

Ahora bien, la práctica del liderazgo de la hospitalidad y el mandar obedeciendo, busca transformar estructuras y formas de pensamiento que han sido excluyentes o injustas, lo cual implica revisar las acciones diarias y preguntarse cómo pueden contribuir a construir una sociedad más justa. La preocupación por la diversidad y la práctica transformadora se unen en torno a un mismo objetivo: lograr que las personas sean escuchadas y respetadas sin importar su origen o identidad.

Esta investigación no surge únicamente de una inquietud técnica, sino que responde a una problemática original y relevante en el campo de la formación en diversidad, lo que constituye un aporte propio a la línea de investigación del Doctorado en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. La propuesta consiste en repensar el trabajo pedagógico desde la perspectiva de un sujeto educativo concebido activamente como agente de transformación de su propio entorno, mediante prácticas cotidianas que inciden en las dinámicas escolares y sociales. Al enfocar el estudio en la diversidad, se asume el desafío de explorar y conceptualizar los límites móviles entre lo conocido y lo emergente, lo que abre un campo de reflexión que trasciende las aproximaciones convencionales. En este sentido, la investigación contribuye de manera innovadora al fundamentar teóricamente el análisis en el constructivismo crítico, enfatizando la agencia situada en la producción de conocimiento en contextos plurales (Freire, 1968; Walsh, 2007). Así, la tesis plantea un modelo de construcción de conocimiento desde la interseccionalidad y el respeto a las diferencias (González, 2025b), lo que constituye una contribución original en la articulación entre teoría y práctica en escenarios de diversidad.

Desde este punto de vista, el enfoque parte de una epistemología constructivista crítica orientada a la decolonización del conocimiento, lo cual implica cuestionar las estructuras de poder y los sesgos eurocéntricos que han definido la gestión escolar como un ejercicio de control, proponiendo investigar y valorar el conocimiento situado y la sabiduría práctica de los rectores que enfrentan la complejidad del día a día en sus territorios. Se entiende que el liderazgo surge de manera sistémica y exige una mirada integral, capaz de transformar la escuela en un espacio de resistencia y hospitalidad (Sousa Santos y Meneses, 2014; Walsh, 2007).

En relación con el liderazgo directivo, es importante distinguir entre poder y autoridad, según Bolívar (2013), la base ética del liderazgo radica en la autoridad que surge del reconocimiento, la legitimidad y el respeto que la comunidad otorga al líder por su coherencia ética. El poder, en cambio, es la capacidad legal o coercitiva de exigir a otros que realicen tareas, es decir, es una facultad que obliga a la obediencia formal. Un rector de una institución educativa pública puede lograr obediencia gracias al documento legal que respalda su nombramiento administrativo, es decir, a su poder. Sin embargo, la institución alcanza una transformación más profunda y duradera cuando la dirección ejerce una autoridad reconocida por el equipo a partir del cuidado y el respaldo que les ofrece: *el poder lo habilita, pero la autoridad lo legitima* (Weber, 1964/1922).

### 3.1.9. *Gnoseología de la Legitimidad Directiva*

La *gnoseología de la legitimidad directiva* se presenta en esta tesis como un espacio de pensamiento crítico orientado a desmontar y resignificar las formas en que se produce, valida y difunde el conocimiento que sostiene la autoridad de los directivos en la escuela pública actual, es decir *¿De qué tipo de conocimiento o saber nace la autoridad auténtica de un rector en la escuela pública?* Esta postura rompe con la lógica de gestión neoliberal, la cual reduce el saber directivo a una racionalidad técnica configurada por formatos homogeneizantes y por medidas externas de control (Sousa Santos, 2018). Frente a este modelo de sociedad que disciplina y despoja de su carácter personal al trabajo docente, ya que el docente pasa de ser un formador que escucha y acompaña a un operador de procesos, preocupado principalmente por llenar planillas, cumplir métricas y entregar evidencias documentales, la gnoseología propuesta sostiene que el conocimiento directivo nace de la reflexión, la cual puede cuestionar las estructuras coloniales del saber para responder a las realidades locales (Dussel, 2007; Mignolo, 2010).

El despliegue de la *gobernanza alteritaria*, la *anfitriónia directiva* y el principio ético-político del *mandar obedeciendo* exige una redefinición ontológica de la autonomía en la escuela pública (Dussel, 2006; Santos, 2010). Lejos de entender la autonomía como una simple descentralización operacional o el mero acatamiento procedimental de lineamientos externos, esta se concibe, en sintonía con Castoriadis (2013) y Freire (2005), como la capacidad autorreflexiva de una comunidad educativa para interrogar, cuestionar e instituir sus propias significaciones imaginarias del acto pedagógico. En este contexto, la implementación desmedida de plataformas digitales, software de seguimiento o formatos estandarizados por parte del Ministerio de Educación Nacional suele generar una *modernización sin modernidad*, es decir, una sofocante sofisticación técnica que altera los instrumentos, pero deja intactas las estructuras asimétricas de poder y el control burocrático de las instituciones (Castoriadis, 2013).

Frente a esta patología gerencial, se vuelve imprescindible ejercitar una terquedad pedagógica que resista la tecnificación neutral del rol directivo (Freire, 2005). Tal como lo sostienen González González (2020) y Skliar (2007), la verdadera legitimidad del directivo docente no emana del ejercicio punitivo ni del cumplimiento ciego del estándar, sino de la

gnoseología de una anfitrionía directiva capaz de acoger la alteridad y disponer la casa escolar para el encuentro reflexivo. Así, el directivo que adopta la máxima del *mandar obedeciendo* se constituye en un mediador que no impone sentidos prefabricados desde la matriz burocrática, sino que acompaña a la comunidad educativa en la co-construcción de un proyecto pedagógico emancipador, transformando sustancialmente la cultura escolar local desde la institución de sentidos propios y la justicia socio epistémica, reconociendo que las desigualdades sociales están profundamente conectadas con la forma en que validamos, desvalorizamos o ignoramos el conocimiento producido en las comunidades educativas (Castoriadis, 2013 y Freire, 2005).

Desde una epistemología de la práctica (Schön, 1992), el conocimiento que sostiene la acción del líder educativo no se concibe como una verdad absoluta ni externa, sino que se construye junto con otros en la vida escolar mediante el diálogo entre la episteme y la doxa. El rector deja así de actuar como quien simplemente ejecuta órdenes centralizadas, para reconocerse como un profesional reflexivo cuya validez, tanto cognitiva como política, surge de su presencia y de su escucha profunda. El Mandar Obedeciendo confiere a esta forma de entender el conocimiento un carácter instituyente y democrático, en tanto la autoridad solo resulta legítima cuando el saber del directivo se pone al servicio de la voluntad colectiva y se nutre de los conocimientos locales del entorno (Dussel, 2007).

Finalmente, los criterios de validez de esta propuesta gnoseológica se miden a la luz de la ética de la hospitalidad y de la práctica de la alteridad (González, 2016, 2022): el saber del directivo adquiere mayor legitimidad cuando se orienta a acoger las diversidades, pues ello permite desarrollar una sensibilidad ética para leer las intersecciones institucionales, contribuir a disminuir el estrés organizacional asociado al cortisol institucional y promover la justicia curricular frente a la violencia simbólica de los estándares rígidos (Connell, 1997; Torres-Santomé, 2013). Construir una gnoseología de la legitimidad directiva en instituciones educativas públicas supone, en definitiva, validar una gestión fundada en la ternura y la mediación ética, lo que convierte a la rectoría en un espacio de resistencia decolonial que resguarda la dignidad de los actores educativos.

## **Tabla 2**

*Los tres pilares de esta propuesta en tu investigación*

|                              | <b>Lógica Gerencialista Tradicional (Modelo Racional-Técnico)</b>                                                         | <b>Gnoseología de la Legitimidad Directiva (Modelo de la Alteridad y Decolonial) DOCX</b>                                                                                                       |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Origen del saber</b>      | Nace de las directrices externas, las métricas, los manuales del MEN y las plataformas digitales (“tiranía del formato”). | Nace de la reflexión sobre la práctica cotidiana ( <i>phrónesis</i> ), la presencia en el aula y el diálogo entre la <i>episteme</i> (saber formal) y la <i>doxa</i> (saber local/territorial). |
| <b>Fuente de legitimidad</b> | El poder formal, la jerarquía burocrática, la fiscalización y la capacidad de sancionar o exigir informes.                | La autoridad ética, la escucha profunda, el amparo emocional, la hospitalidad pedagógica y el principio del <i>Mandar Obedeciendo</i> .                                                         |
| <b>Sujeto que dirige</b>     | Se percibe como un “ejecutor de datos” o “gerente de métricas” al servicio del control.                                   | Se reconoce como un “anfitrión responsable del vínculo” y un mediador ético.                                                                                                                    |

### 3.2. El liderazgo directivo en el marco legal y normativo colombiano

El liderazgo directivo en Colombia constituye una función pública regulada que trasciende la esfera de la decisión individual, ya que se encuentra determinada por un marco legal diseñado para articular la política educativa nacional con las realidades y necesidades particulares de cada territorio. Por lo tanto, este trabajo analiza cómo, en dicho contexto normativo, el rector debe equilibrar las crecientes exigencias administrativas con su responsabilidad principal como garante del derecho fundamental a la educación.

Frente a este escenario, el liderazgo directivo no puede limitarse a la aplicación acrítica de las normas, sino que debe asumir una función hermenéutica sobre el marco legal colombiano, compuesto por la Constitución Política, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, arts. 73-77), los decretos reglamentarios como el Decreto 1860 de 1994 y el Decreto 1075 de 2015, y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de identificar los espacios de flexibilidad y los márgenes de autonomía previstos por la legislación para su adaptación contextual (Jurado, 2026). Por consiguiente, esta exigencia de análisis detallado sobre las condiciones socioculturales locales requiere que el rector desarrolle habilidades de gestión curricular y jurídica para traducir las disposiciones nacionales en propuestas situadas y pertinentes; un ejemplo concreto de ello es el diseño y actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en contextos rurales o en ciudades intermedias como Armenia (Quindío), donde se pueden articular proyectos de atención a población desplazada, educación ambiental

regional o la participación de comunidades indígenas en la definición curricular según su identidad cultural.

Por ejemplo, al aplicar el Decreto 1075 de 2015, el rector puede guiar procesos en los que todos participen en la creación del PEI. Así, puede incluir proyectos pedagógicos que respondan a la diversidad y a las características del entorno. Si pensamos desde la hospitalidad, el marco legal deja de ser solo una restricción. Se vuelve una oportunidad para reconocer la diferencia, y el PEI pasa a tener un valor clave para la comunidad educativa, más allá de su aspecto formal o práctico.

Asimismo, el ejercicio del liderazgo en Colombia sigue el modelo del Ministerio de Educación Nacional, centrado en la *Formación Integral*. (*Sistema Colombiano de Formación de Educadores, 2024*) Esta perspectiva va más allá de la enseñanza académica y busca un desarrollo completo que integre lo cognitivo, lo socioemocional y lo ético (Decreto 1075 de 2015). Con este enfoque, la institución educativa deja de ser solo un lugar de instrucción técnica. Se convierte en un espacio de relaciones humanas, donde el tiempo escolar toma un nuevo sentido centrado en el desarrollo integral de la persona.

En el contexto de este análisis, la **Tabla 3** presenta una síntesis de los principales referentes normativos que regulan el actuar de los directivos docentes en Colombia, evidenciando cómo la base legal establece responsabilidades que van desde el nivel constitucional hasta el reglamento ejecutivo.

**Tabla 3**  
*Normatividad general colombiana y sus implicaciones para los directivos docentes*

| Norma / Marco Legal                                              | Alcance / Disposición Legal                                                                                                                                                  | Implicación Crítica para el Directivo Docente                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Constitución Política de 1991 ( <b>Art. 67</b> )                 | Establece la educación como un derecho y un servicio público con función social, exigiendo una dirección orientada a la calidad y la formación integral.                     | El concepto de calidad a menudo se reduce a estándares homogéneos que invisibilizan la diversidad de contextos.                                  |
| Ley 115 de 1994 ( <b>Ley General de Educación, Arts. 73-77</b> ) | Define la autonomía escolar y la obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional (PEI), asignando al rector la facultad y responsabilidad de su formulación y ejecución. | El PEI debería ser el instrumento para concretar la interculturalidad crítica, pero suele limitarse a un trámite burocrático de estandarización. |

|                                                                            |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Decreto 1860 de 1994<br><b>(Reglamentación del PEI y gobierno escolar)</b> | Orienta la organización del PEI, el gobierno escolar y el diseño curricular, abriendo márgenes de flexibilidad según el entorno sociocultural.                | Exige al directivo trascender el cumplimiento normativo formal para habilitar espacios reales de participación y diseño curricular situado.     |
| Decreto 1075 de 2015<br><b>(Único Reglamentario del Sector Educación)</b>  | Compila y reglamenta la gestión escolar, otorgando al rector la potestad de adaptar los procesos institucionales al contexto y a las necesidades específicas. | Requiere un líder con competencias de gestión curricular y jurídica socio-crítica que supere la autopercepción de mero ejecutor administrativo. |
| Lineamientos y Orientaciones del MEN                                       | Orientan la gestión pedagógica, curricular e institucional mediante guías y marcos de referencia nacionales.                                                  | Demandan una función hermenéutica y contextual por parte del rector para evitar la aplicación acrítica y descontextualizada en el aula.         |

---

*Nota.* Elaboración propia basada en la legislación educativa colombiana vigente.

Esta red normativa asigna al rector más de cien tareas, que abarcan desde la gestión financiera hasta la supervisión de la infraestructura. Esta multiplicidad de funciones implica una carga administrativa significativa, lo que puede desvirtuar el propósito fundamental del cargo y debilitar el liderazgo pedagógico (Funciones rector o director de establecimiento educativo, 1994). En este contexto, la búsqueda de la eficiencia puede reducir el papel del directivo a un mero ejecutor disciplinario, alejándolo de la concepción de liderazgo propuesta por Gento (2016), quien sostiene que el líder debe movilizar la energía interna de su equipo (Fernández et al., 2016, pp. 131-144; García-Guiu et al., 2016, pp. 135-143; García-Martínez et al., 2019, pp. 85-100).

Sin embargo, esta normativa plantea una tensión central que consiste en la contradicción entre la autonomía otorgada al rector para adaptar los procesos educativos a las particularidades de cada comunidad y la tendencia a la estandarización educativa a través de medidas técnicas e instrumentales de calidad. Por un lado, la Constitución Política (1991) y la Ley 115 (1994) reconocen la autonomía del rector para liderar procesos de formación integral que respondan a las realidades locales de cada comunidad educativa. Por otro lado, la implementación de políticas que pretenden homogeneizar la práctica pedagógica en todo el país puede restringir la capacidad de los rectores para responder a la diversidad local y disminuir la pertinencia de las acciones escolares en relación con su contexto específico (Ortiz et al., 2022, p. 14401).

### **3.3. Categoría uno (1). Liderazgo Directivo y Enfoques: del determinismo individual a la praxis crítica y distribuida.**

En este estudio, el liderazgo directivo va más allá de la simple gestión. Se apoya en una visión constructivista y crítica que concibe el mando como una construcción social, dinámica y orientada a la emancipación (Freire, 1968). Esta mirada reconoce la complejidad de la institución escolar (Morin, 2000), a la vez que adopta un enfoque descolonial (Sousa Santos y Meneses, 2014), dejando de lado los enfoques eurocéntricos y valorando las epistemologías del Sur y el conocimiento local como base para una dirección escolar que responda al contexto.

Como mencionamos anteriormente la concepción y ejercicio del liderazgo ha cambiado junto con la manera de entender las organizaciones. Al principio, la atención se centraba en la persona, más tarde, se entendió que el contexto y la ética también importan. El estudio formal del liderazgo empezó a principios del siglo XX con la *teoría del Gran Hombre*. Esta teoría sostenía que los líderes nacen con ciertos rasgos innatos (Carlyle, 1841). Luego apareció la *Teoría de los Rasgos* (Stogdill, 1948), que buscaba encontrar atributos comunes como la inteligencia, la ambición y la honestidad. Sin embargo, estas primeras teorías tenían grandes límites. Al ver el liderazgo solo como resultado de características innatas, dejaban fuera las variables sociales, culturales y de contexto. También ignoraban las dinámicas de poder y oportunidad. Además, solían repetir prejuicios de género, clase y raza al dar prioridad a modelos de liderazgo masculinos y eurocéntricos, lo que excluía otras posibles trayectorias. Aunque ayudaron a analizar de manera ordenada las cualidades individuales, su falta de atención al entorno y a la interacción grupal limitó significativamente su alcance.

El interés pasó de los rasgos personales a las conductas observables. Esto dio lugar a las teorías del comportamiento. Entre ellas, destaca el estudio de Lewin et al. (1939) sobre los climas de liderazgo autocrático, democrático y *laissez-faire*. Mostró que los estilos directivos pueden clasificarse, enseñarse y desarrollarse. Sin embargo, estas teorías, aunque aportaron una visión operativa que facilitó la transmisión y la evaluación del liderazgo, también implicaron limitaciones en la comprensión de las dinámicas institucionales más complejas. En las décadas de 1960 y 1970, las *teorías situacionales y contingenciales* (Fiedler, 1967; Hersey y Blanchard, 1982) sumaron el contexto como una variable clave. Plantearon que la efectividad directiva depende de ajustarse a la estructura de la tarea y al nivel de madurez de los colaboradores, lo que

permitió visibilizar la importancia de la flexibilidad en la acción directiva. Sin embargo, la aplicación mecánica de estos enfoques en el ámbito escolar puede favorecer lecturas reduccionistas. Algunos autores señalan que llevar este enfoque de gestión al contexto educativo puede reproducir lo que Bourdieu y Passeron, (1998) denominan como violencia simbólica, ya que al priorizar la eficiencia técnica, se corre el riesgo de menospreciar las dimensiones pedagógicas, relacionales y culturales que conforman la escuela como espacio social. Así, estas aproximaciones teóricas, si bien enriquecen la comprensión del liderazgo, presentan limitaciones que deben considerarse críticamente para evitar la instrumentalización de la gestión en detrimento de los procesos formativos.

En las décadas de 1980 y 1990 se estableció una contraposición importante entre el liderazgo transaccional, basado en el intercambio de recompensas por el desempeño (Burns, 1978), y el liderazgo transformacional, que busca promover visiones compartidas, motivar de manera inspiradora y provocar cambios en la cultura organizacional (Bass y Riggio, 2006; Khanin, 2007, pp. 7-25). El liderazgo transformacional tuvo un impacto especial en el ámbito escolar y contribuyó a transformar la cultura educativa (Fullan, 2016; Bolívar, 2020).

El liderazgo distribuido no se limita a repartir tareas, sino que implica un cambio cultural y ético que, según Spillane (2005), transforma las relaciones de poder en la escuela al descentralizar el mando y reconocer la influencia que puede estar distribuida a lo largo de toda la red escolar. Esto es clave para crear una cultura de trabajo conjunto y desafiar las jerarquías que han permanecido en el tiempo (Carreño, 2010; Spillane, 2005; Burbano et al., 2023). Este trabajo en grupo actúa como un motor democrático al repartir los micropoderes institucionales (Bustamante y Agudelo, 2025; Agudelo-Torres et al., 2019, pp. 11-28). Además, el Liderazgo Pedagógico (Bolívar, 2010) y el Liderazgo Auténtico (Avolio y Gardner, 2005) unen la acción directiva con la mejora de la enseñanza y la integridad moral. Ir más allá de la mera vigilancia requiere adoptar un enfoque de acompañamiento pedagógico real (Pérez et al., 2024a). Esto se entiende porque, mientras la gestión operativa se relaciona con el rendimiento técnico, el liderazgo basado en relaciones se vincula con la motivación interna del profesorado (Sariakin et al., 2025; López, 2025).

Esta ética se vuelve más profunda al articular la filosofía del *Mandar Obedeciendo* con la *Hospitalidad Radical* (González, 2025b). Frente al modelo burocrático-industrial que limita al rector a tareas de control, la anfitrionía directiva convierte la escuela en un lugar de bienvenida y

de reconocimiento de la diversidad. Ser anfitrión implica preparar el entorno institucional para valorar los saberes locales y las experiencias de cada persona, fomenta así, una cultura de respeto a las diferencias. En la práctica, López Martínez et al. (2023) muestran que el apoyo social percibido es clave para la salud emocional de los docentes, por eso, la anfitriónía directiva ayuda a reducir el cortisol institucional y a crear la seguridad psicológica necesaria para la innovación y la justicia social.

### ***3.3.1. Hacia una definición de liderazgo directivo situada y transformadora***

El liderazgo directivo no es una idea fija ni universal. Se forma en contextos concretos y cambia según las necesidades de cada institución escolar, de tal forma que un liderazgo situado responde a los retos reales que enfrentan los equipos y las comunidades educativas. Consiste en la capacidad de influir en otros para mejorar los procesos y los resultados escolares, lo que significa tomar decisiones, guiar al equipo docente, mantener el rumbo del proyecto institucional y mirar críticamente lo que se hace y lo que se puede cambiar.

El liderazgo transformador va más allá de la gestión diaria, busca cambios profundos que beneficien a todos en la escuela, fomenta la participación, el diálogo y la creación de una cultura de aprendizaje. El directivo puede generar una transformación auténtica de la institución cuando logra que el equipo se comprometa con una visión compartida y trabaje de manera constante para alcanzarla. Integrar las dos perspectivas: la situada y la transformadora, ayuda a entender el liderazgo directivo como una tarea compleja, que debe responder tanto a las condiciones del entorno como a la necesidad de mejorar en todo momento. De esta manera, reconocer la complementariedad entre ambos enfoques permite consolidar una visión de liderazgo que no solo atiende las demandas contextuales, sino que también impulsa procesos de transformación educativa sostenibles y orientados al bienestar colectivo.

La Tramitación Colectiva del Sufrimiento (Kaplan, 2022) exige un mecanismo operacional para no quedarse en una mera declaración de intenciones; dicho vehículo práctico es el Liderazgo Distribuido (Spillane, 2006; Bolívar, 2018; Bazurto Rodríguez & Castro Castillo, 2026). Al integrar la perspectiva de Kaplan, se resignifica la distribución del poder: democratizar la toma de decisiones no responde únicamente a un criterio de eficiencia técnica, sino a la necesidad de colectivizar las dolencias y tensiones micropolíticas de la práctica pedagógica. La

dirección rectoral, al descentralizar la autoridad y abrir canales de participación horizontal, evita la individualización punitiva de la culpa y el aislamiento del profesorado, así, la gestión escolar convierte las salas de profesores y los consejos académicos en espacios de síntesis comunitaria y resonancia afectiva, transicionando de la soledad del docente sobrecargado a la potencia del trabajo colaborativo como práctica de sanación colectiva.

A partir de esta evolución conceptual, esta investigación concibe el liderazgo directivo del rector como una práctica ética que incide tanto en lo social como en lo pedagógico. Esto implica que las decisiones del rector deben integrar valores como la justicia social, la equidad y la excelencia humana en las políticas y estrategias escolares. Así, el rector traslada los principios teóricos a la práctica mediante la promoción de iniciativas que favorecen la inclusión y el bienestar de la comunidad educativa. Esta definición no se apoya en la autoridad jerárquica, sino que considera la hospitalidad radical y el Mandar Obedeciendo como habilidades estratégicas para gestionar la diversidad desde la acogida y el reconocimiento (Murillo et al., 2010). De este modo, la gestión se traduce en la instauración de condiciones institucionales que permitan la expresión de las diferencias y favorezcan el tránsito de una sociedad del cansancio a un entorno escolar caracterizado por la seguridad psicológica y el cuidado (Han, 2024).

### ***3.3.2. La gestión desde la ternura***

Gestionar con ternura significa poner a las personas en el centro de cada decisión y acción. La hospitalidad ayuda a evitar la exclusión administrativa (Murillo et al., 2010), toda vez que implica escuchar con paciencia, hablar con respeto y actuar con empatía, en vez de imponer, se busca acompañar, apoyar y guiar, lo que redundará en un ambiente de confianza en el que todos se sienten valorados. Cuando la gestión incorpora la ternura, los equipos trabajan mejor y los lazos entre los compañeros se fortalecen. La ternura no disminuye la seriedad ni el compromiso; por el contrario, favorece que cada persona ofrezca lo mejor de sí. Teóricamente, la ternura se fundamenta como una respuesta crítica a los modelos tradicionales centrados en estructuras normativas y jerárquicas, inspirada en enfoques como la ética del cuidado y la pedagogía relacional, que sitúan a las personas y sus emociones en el centro de la dinámica institucional. Así, la ternura no debe entenderse solo como una actitud afectiva, sino también como una estrategia relacional que fomenta la empatía, el respeto y el reconocimiento mutuo entre los

miembros del equipo, lo que contribuye a la creación de ambientes laborales resilientes y sostenibles (Borda, 2019). Como sostiene Cussiánovich (2010), la resolución de conflictos desde este enfoque se desarrolla mediante la contención emocional y la escucha activa, elementos esenciales para construir vínculos distintos y procesos de mediación genuinos. Es importante destacar, sin embargo, que la ternura no implica la ausencia de rigor; por el contrario, requiere un esfuerzo consciente para equilibrar el cuidado responsable con la firmeza ética, lo que permite tomar decisiones orientadas tanto al bienestar colectivo como al cumplimiento de las metas institucionales.

*La Gestión de la Ternura no es un acto sentimental, sino una postura política y una categoría ética radical frente al cortisol institucional.* Según Restrepo (2010), la ternura tiene un potencial liberador capaz de romper el control burocrático. En esta línea, González et al. (2018) señalan que apostar por la amorosidad permite comprender mejor los vínculos intersubjetivos y generacionales presentes en la vida escolar, ya que reconoce que la dimensión emocional constituye una parte esencial de la subjetividad de quienes integran la institución, de este modo, la escuela se concibe como un ecosistema vivo de marcas subjetivas (Martel, 2019), superando la visión tradicional de la escuela como una fábrica de asimilación. En la práctica directiva, este liderazgo afectivo se concreta mediante acciones como la promoción del diálogo abierto entre los miembros de la comunidad educativa, el establecimiento de mecanismos de apoyo emocional para el profesorado y el alumnado, la creación de espacios seguros para la expresión de emociones y la implementación de estrategias de mediación basadas en la empatía y la escucha activa. Además, esta gestión afectiva implica el dismantelamiento de las jerarquías punitivas y el establecimiento de un entorno basado en la seguridad psicológica. Así, el directivo abandona el rol de supervisor vigilante para asumir el papel de anfitrión ético, integrando plenamente los postulados del liderazgo de la hospitalidad. de esta manera, el trabajo directivo deja de consistir en imponer asimilaciones forzadas bajo estándares inflexibles y se orienta a acoger la alteridad y la singularidad de cada actor. En este sentido, González e Izquierdo (2024) plantean que una escuela orientada a encuentros de aprendizaje incluyentes requiere la hospitalidad como herramienta principal para lograr una inclusión real y dejar atrás las lógicas industriales de dominación. Esta perspectiva se relaciona estrechamente con el liderazgo pedagógico distribuido propuesto por Bolívar (2010), en el que el poder no se ejerce de forma vertical y autocrática, sino

que se comparte y se teje en red, estableciendo una cultura en la que el error se comprende como un paso formativo y no como un motivo de sanción.

En esta perspectiva de fundamentación crítica, la propuesta de Alejandro Cussiánovich (2010) resulta axial para respaldar la densidad ética y política de la ternura frente a los estragos del burnout y del Cortisol Institucional. Cussiánovich demuestra que la ternura no constituye una postura complaciente ni el relajamiento de los propósitos escolares, sino un ejercicio de rigurosidad ética y firmeza moral que sitúa el amparo, la contención emocional y la escucha activa como condiciones innegociables para la mediación y el vínculo pedagógico. Asumir la gestión desde la ternura se consolida así como un acto de resistencia decolonial contra la tiranía del formato y la racionalidad gerencialista, en tanto desmantela las dinámicas de control punitivo e instrumental para devolverle a la escuela su vocación de refugio y espacio de acogida de la alteridad.

La ternura, como eje principal del clima laboral, se convierte en el remedio más eficaz contra el desgaste profesional o burnout. Este desgaste pone en riesgo la salud emocional y el equilibrio personal de quienes trabajan en la educación. En lugares con grandes desigualdades sociales, mucha informalidad laboral y poco optimismo, la escuela pública tiene el reto urgente de no copiar la desesperanza que se vive fuera, en otras palabras, la escuela no debe reproducir las desigualdades de la sociedad que la rodea (Bourdieu y Passeron, 1998). Si la vigilancia burocrática se cambia por recibir al otro y escuchar de verdad, en un ejercicio real de mandar obedeciendo, el equipo directivo logra justicia en el currículo y una inclusión real. Así, la gestión de la ternura trasciende las oficinas y convierte la escuela en un refugio, reconociendo los saberes y la diversidad humana e impulsando el cambio en realidades sociales complejas. Según Esbrí y Durán (2023), estas características, junto con una comunicación fluida, ayudan a dirigir proyectos educativos con éxito. Desde este punto de vista, el rector no solo administra recursos, también gestiona los significados y los valores que inciden en toda la cultura de la organización. Este papel aparece, entre otras, en tres dimensiones: (Viana, 2023, pp. 6646-6665)

- ***La Transformación Cultural*** impulsa el cambio al romper con la violencia simbólica, además, reconoce la diversidad cultural de la comunidad (Carabalí, 2021).
- ***La Centralidad Pedagógica*** busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y siempre está al servicio de la misión formativa de la escuela (Salazar, 2020, pp. 196-206).

- ***La Gestión del Cuidado*** consiste en crear un ambiente de trabajo en el que haya reciprocidad, reconocimiento y comunicación clara, partiendo de la idea de que la calidad educativa depende del bienestar de los docentes (Nader et al., 2014, pp. 1-12).

De este modo, el liderazgo, entendido así, une la competencia técnica con la sensibilidad necesaria para afrontar la complejidad institucional, según Morin (2000). En la práctica, esto se observa en una gestión rectoral que, además de cumplir con las leyes nacionales, sitúa la hospitalidad cultural como criterio central en la toma de decisiones y en las relaciones institucionales. En el contexto de ciudades intermedias como Armenia, Quindío, por ejemplo, esta orientación se evidencia cuando el rector impulsa la creación de espacios de diálogo intercultural entre docentes, estudiantes y familias de diferentes orígenes étnicos presentes en la región, o cuando promueve programas de acompañamiento docente enfocados en atender las necesidades específicas de estudiantes provenientes de comunidades rurales o desplazadas. Asimismo, la adaptación curricular a las realidades sociales locales se concreta en proyectos pedagógicos sobre la biodiversidad de la zona o la historia de las comunidades indígenas del Quindío. Así, el liderazgo rectoral responde directamente a las características sociales y culturales del contexto local (González, 2025b), lo que contribuye al desarrollo de políticas escolares inclusivas y a la creación de redes colaborativas entre las instituciones educativas del territorio y las organizaciones sociales locales. A través de estas acciones, se ofrecen soluciones pertinentes a los retos particulares de la comunidad educativa y se promueven ambientes que favorecen el bienestar colectivo y la innovación educativa (Delgado y González, 1999; Ardila, 2017, pp. 1-12).

La categoría de Refugio Simbólico (Kaplan, 2022) encuentra su correlato directivo en lo que esta investigación define como Gobernanza Alteritaria, mientras que la filosofía de la alteridad (Lévinas, 2002; Skliar, 2019) apela al acogimiento incondicional del Otro en tanto sujeto vulnerable, Kaplan (2023) sitúa esta hospitalidad en la trama sociopolítica de la institución educativa. En las instituciones públicas, donde el profesorado absorbe cotidianamente las fracturas socioeconómicas del entorno, la rectoría no puede concebirse como una aduana fiscalizadora de evidencias administrativas, sino como un refugio simbólico e institucional, haciendo dialogar la hospitalidad radical con la justicia afectiva implica que el rector despliegue una arquitectura de amparo que detenga la tiranía del formato y contenga la erosión emocional

del docente, transformando la estructura jerárquica en una trinchera ética contra el burnout y la deshumanización burocrática.

La postulación de Kaplan (2023) sobre la disolución de la antinomia entre lo cognitivo-académico y lo afectivo-relacional aporta el sustento epistemológico para la propuesta de una Gestión de la Ternura en la rectoría. El paradigma gerencialista dominante ha impuesto una visión instrumental que subordina el clima organizacional a indicadores de rendimiento estandarizado. Al ingresar el concepto de la Justicia Afectiva, se demuestra que el aprendizaje sustentable y la eficacia pedagógica son indivisibles de la salud socioemocional y del reconocimiento legítimo del cuerpo docente. La Gestión de la Ternura no es una condescendencia informal ni una pérdida de rigor, sino una posición político-pedagógica que entiende la escucha, el cuidado y la afectividad como condiciones innegociables de la calidad educativa y como actos de resistencia frente a la precarización subjetiva del trabajo docente.

En síntesis, el análisis realizado hasta este punto demuestra que el liderazgo directivo en el contexto colombiano exige una integración dinámica de capacidades técnicas, sensibilidad ética y comprensión contextual. La relevancia de enfoques como la hospitalidad, la gestión desde la ternura y el liderazgo distribuido sugiere que la dirección escolar debe orientarse tanto a la eficacia institucional como a la promoción activa de la inclusión y el bienestar colectivo. Estos elementos, en articulación con el marco normativo vigente, permiten consolidar prácticas rectorales pertinentes y transformadoras que responden a los desafíos sociales, culturales y pedagógicos de cada comunidad educativa. Por tanto, este marco conceptual establece las bases necesarias para continuar el estudio en torno a las dimensiones específicas del liderazgo directivo, así como a los modelos pedagógicos y la tipología del rol rectoral, los cuales se abordarán en los apartados siguientes para profundizar en las categorías operativas centrales del análisis.

### ***3.3.3. Dimensiones del Liderazgo Directivo***

Este apartado tiene como propósito presentar y analizar cuatro dimensiones fundamentales que permiten comprender de manera integral el ejercicio rectoral:

- ***Dimensión Estratégica y de Visión Compartida:*** es la capacidad del rector para construir, junto a la comunidad, el horizonte teleológico e institucional de la escuela. Esta dimensión va más allá de la planeación técnica tradicional y se basa en el principio ético-político del Mandar Obedeciendo (González, 2025b), con este principio, la rectoría interpreta y hace posible responder a las necesidades reales del territorio. Desde esta mirada, el proyecto educativo institucional (PEI) deja de ser solo una regla formal o un simple papel burocrático, convirtiéndose en una red viva de saberes locales y conocimientos situados, inspirada en el diálogo intercultural y en el compromiso colectivo de la comunidad educativa.
- ***Dimensión Pedagógica-Curricular:*** es el centro del liderazgo para el aprendizaje y la transformación del aula, según Bolívar (2010). Esta dimensión impulsa la Formación Integral del estudiantado, con acompañamiento formativo y dialógico, sin fiscalización, en la labor docente. Su propósito principal es aplicar los lineamientos socioemocionales e inclusivos a proyectos pedagógicos concretos orientados a enfrentar las desigualdades estructurales. También fomenta prácticas didácticas variadas y supervisa la innovación curricular con un enfoque de justicia social.
- ***Dimensión Ético-Relacional (Hospitalidad vs. Gerencialismo):*** según González (2016, 2025b) y González et al. (2018), esta dimensión es el criterio principal para evaluar la calidad de la acogida y el reconocimiento real de la alteridad en la organización escolar. La gestión de los vínculos humanos dentro de las instituciones educativas va más allá de la simple administración de procedimientos, requiere reconocer las huellas y marcas personales que la experiencia pedagógica deja en las trayectorias de vida de sus actores.

Un modelo de dirección que deja de lado o ignora la parte afectiva, la vulnerabilidad y la fragilidad de cada persona convierte la gestión en una simple burocracia, lo que lleva, tarde o temprano, a crear sistemas que excluyen y hacen invisible a algunos. Frente a esta visión técnica, la gestión de la ternura y la hospitalidad pedagógica no son gestos sentimentales o ingenuos, son ideas políticas y cambios éticos y estéticos que se oponen directamente a la escuela centrada solo en el rendimiento. Este enfoque cambia la educación al verla como una práctica de acogida radical, donde la singularidad humana no se ve como un problema o algo que hay que corregir. Se ve como la base y la fuerza principal del encuentro educativo (González et al., 2018).

Desde este punto de vista, la hospitalidad pedagógica rechaza claramente las ideas de normalización y homogeneización de la diferencia que han marcado la escuela de modelo industrial. En contraste con la lógica del hospitalismo, un sistema que encierra la diversidad en clasificaciones estigmatizantes y formatos administrativos, la hospitalidad invita a recibir al otro en su diferencia radical y sin condiciones previas (Nosei, 2017). En este contexto, el rector deja de lado la distancia jerárquica y asume el papel de anfitrión simbólico, donde su tarea principal es preparar el espacio institucional para que todos los saberes, las historias de vida y las voces de la comunidad educativa tengan un lugar legítimo para expresarse.

De esta manera, la gestión escolar deja atrás el miedo a las mediciones y se convierte en un verdadero espacio de acogida (Casassus, 2006). Este cambio de enfoque es clave para reducir y eliminar el estrés institucional, quitando el estado de alerta constante que afecta al profesorado. Al crear un clima basado en la seguridad psicológica, la confianza mutua y el apoyo socioafectivo, la institución logra romper con las jerarquías punitivas propias de la sociedad disciplinaria, creando un lugar donde el error se ve como una oportunidad de aprendizaje y no como motivo de castigo formal. Como resultado se reduce el miedo burocrático y devuelve al docente el deseo, la pasión y la autonomía para innovar desde su propia diferencia.

Al problematizar las dimensiones del liderazgo directivo señaladas por la literatura reciente (Bazurto Rodríguez & Castro Castillo, 2026), tales como: la comunicación, la coordinación y la participación, resulta indispensable someterlas a una relectura desde la ética de la alteridad. Mientras que la racionalidad gerencialista concibe la coordinación de actividades como un dispositivo técnico de fiscalización y estandarización procedimental, desde la praxis del Mandar Obedeciendo y la Hospitalidad Radical dicha dimensión se resignifica como un ejercicio de acompañamiento formativo, escucha activa y cuidado institucional. Como demuestran Bazurto Rodríguez y Castro Castillo (2026), cuando la toma de decisiones le da cabida a la participación horizontal del profesorado, no solo se incrementa el compromiso institucional y la motivación intrínseca, sino que se fortalece el clima organizacional frente a las dinámicas de despersonalización modernas. Así las cosas, la gestión escolar alteritaria deja de ser un instrumento de control panóptico para convertirse en una arquitectura de acogida orientada a la mitigación del cortisol institucional y al despliegue de la justicia curricular.

#### ***Tabla 4***

*Comparación de enfoques del conocimiento: lógica gerencialista frente a ética de la hospitalidad*

| <b>Categoría de análisis</b>   | <b>Lógica gerencialista<br/>(sociedad disciplinaria)</b> | <b>Ética de la hospitalidad<br/>(justicia curricular)</b> |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Ontología del sujeto</b>    | Recurso humano, dato estadístico, operario               | Sujeto relacional, misterio, huésped                      |
| <b>Propósito de la gestión</b> | Eficiencia técnica y estandarización                     | Dignificación de la vida y formación integral             |
| <b>Mecanismo de poder</b>      | Vigilancia, panoptismo, tiranía del formato              | Mandar obedeciendo, escucha ética                         |
| <b>Clima organizacional</b>    | Cortisol institucional, competitividad, estrés           | Ternura, hospitalidad, seguridad psicológica              |
| <b>Visión de la diversidad</b> | Déficit a normalizar, problema administrativo            | Potencia estética, riqueza cultural                       |
| <b>Resultados esperados</b>    | Calidad medida por indicadores externos                  | Calidad como bienestar y ecología de saberes              |

*Nota.* Creación propia a partir de Gutiérrez et al. (2025), a González (2016) y a Sousa Santos (2018).

Esta transición es urgente debido a la aparición del espacio gaseoso propio de la era digital, el cual se presente como un entorno que cambia rápido (Serres, 2014). El uso de herramientas como la inteligencia artificial debe regularse desde la Pedagogía de la Hospitalidad. Por ejemplo, la implementación de sistemas de evaluación automática en plataformas educativas puede agilizar procesos y optimizar la gestión de grandes volúmenes de información, sin embargo, estos sistemas tienden a seguir algoritmos estandarizados que, si no se supervisan críticamente, pueden perpetuar sesgos, ignorar las diferencias individuales y limitar la retroalimentación significativa entre docentes y estudiantes. Así, existe el riesgo de reducir la interacción docente-estudiante a un simple intercambio de datos cuantitativos, desatendiendo los procesos de acompañamiento personalizado y el reconocimiento de contextos particulares, lo que deshumaniza la experiencia educativa. Aplicar la Pedagogía de la Hospitalidad en este contexto implica que el rector fomente espacios de diálogo reflexivo sobre el uso de estas tecnologías, impulse la revisión colectiva de sus impactos y promueva criterios de equidad y justicia en la toma de decisiones, asegurándose que las decisiones prioricen la dignidad y la singularidad del

estudiante, evitando la deshumanización y enriqueciendo la conversación pedagógica (Jaimes y Caicedo, 2025).

- ***Dimensión de Gestión Distribuida:*** busca otorgar poder a más personas para enfrentar modelos autoritarios, partiendo de la idea de que el liderazgo es una habilidad que crece a lo largo de toda la red escolar, de esta manera se elimina la estructura jerárquica y otorga mayor poder de acción a quienes forman parte de ella (Spillane, 2005). Inspirado en Foucault (2004), este enfoque transforma la micropolítica escolar al distribuir la autoridad, así, la estructura se convierte en una red de responsabilidad compartida, donde el logro es colectivo (Takamatsu y Yamaguchi, 2018). Sin embargo, Murillo et al. (2010) señalan que la democratización requiere principios éticos para garantizar la justicia social y proteger a los grupos más vulnerables.

En la cultura digital, la escuela deja de ser una estructura rígida. Ahora es un espacio flexible y presente en todas partes (Bauman, 2012; Siemens, 2010). En las instituciones públicas la rectoría pide un liderazgo que acepte la descentralización del poder y el aprendizaje conectivo (Restrepo et al., 2026), que le permitan funcionar como un ecosistema organizacional (Vargas et al., 2022; Calderón y Daza, 2024). Según Ogawa y Bossert (1995), el rector fomenta redes de confianza donde la influencia pasa a ser parte del sistema.

El rector, como líder crítico-pedagógico, articula el proyecto educativo institucional (PEI) con prácticas de aula basadas en las epistemologías socioconstructivistas y de la práctica, validando el conocimiento situado. En este contexto, frente al “espacio gaseoso” en el que el saber se desterritorializa (Serres, 2014), el directivo lidera en medio de la incertidumbre y construye una inteligencia colectiva. Como señala Osorio (2021), este cambio exige dejar atrás la dominación jerárquica, usando un poder circular y relacional. Para concretar esta transición hacia un liderazgo más distribuido y participativo, se adoptan los cuatro pilares propuestos por Leithwood y Day (2009) y por Weinstein (2008): establecer direcciones estratégicas, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar el programa de enseñanza. Estas categorías de análisis ayudan a transformar el clima laboral y la calidad educativa en las instituciones educativas.

### 3.3.4. Modelos Pedagógicos y Tipología del Rol Directivo

Los modelos pedagógicos son enfoques o marcos teóricos que orientan la forma en que se enseña y se aprende, proponen métodos, estrategias y formas de organizar los contenidos y las actividades en el aula. Cada uno tiene una visión diferente del papel del docente, del estudiante y del conocimiento. Los modelos tradicionales priorizan la transmisión de conocimientos del docente al estudiante, refuerzan una estructura jerárquica y un rol directivo basado en la supervisión y el control. Por otro lado, los enfoques constructivistas buscan que el estudiante guíe su propio aprendizaje, lo que hace que el docente actúe como facilitador y el directivo como mediador, promoviendo la colaboración.

Elegir un modelo pedagógico no solo define el enfoque metodológico, también cambia de manera importante las responsabilidades, las relaciones y los niveles de autonomía de los docentes, de los estudiantes y del equipo directivo. Esta elección guarda una relación directa con la tesis central de la investigación: el modelo pedagógico se relaciona con la aplicación de las categorías de transformación cultural, centralidad pedagógica y gestión del cuidado. Así, orienta sobre cómo el liderazgo directivo puede transformarse para impulsar la innovación educativa y responder a las necesidades del contexto institucional.

La siguiente tabla muestra cómo varía el liderazgo según el enfoque pedagógico adoptado. Se destaca el paso hacia el modelo Crítico Social. Este modelo es la base de esta investigación.

**Tabla 5**

*Tipo de liderazgo según el modelo pedagógico adoptado (De Zubiría Samper, 2006)*

| Modelo Pedagógico | Postulado Central                                      | Tipo de Liderazgo Implicado | Características del Rol del Rector                                          | Autores del Modelo Pedagógico | Referentes Teóricos del Liderazgo       |
|-------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------|
| Tradicional       | Transmisión vertical; estudiante como receptor pasivo. | Autocrático / Burocrático   | Decisiones centralizadas, énfasis en el control y la disciplina coercitiva. | J. A. Comenius, I. de Loyola  | M. Weber (1922), K. Lewin et al. (1939) |

|                 |                                                         |                                    |                                                                                           |                                    |                                                             |
|-----------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Conductista     | Aprendizaje por estímulo-respuesta y logros medibles.   | Transaccional / Gerencial          | Orientado a resultados inmediatos; sistemas de premios y castigos.                        | B. F. Skinner, J. B. Watson        | J. M. Burns (1978), B. Bass y R. Riggio (2006)              |
| Constructivista | Construcción activa mediante la interacción social.     | Pedagógico / Distribuido           | Fomenta la colaboración docente, el diálogo y el andamiaje curricular.                    | J. Piaget, L. Vygotsky, D. Ausubel | J. Spillane (2006), P. Hallinger (2005), A. Bolívar (2012)  |
| Crítico-Social  | Educación como praxis política y transformación social. | Transformacional / Justicia Social | Inspiración, visión compartida y descolonización del currículo con hospitalidad cultural. | P. Freire (1968), H. Giroux (1993) | B. Bass (1985), F. J. Murillo (2010), M. A. González (2025) |

*Nota.* Autoría propia con base en la revisión de la literatura sobre modelos pedagógicos y liderazgo.

Un pilar de la gestión escolar innovadora consiste en cambiar la forma de acompañar el trabajo pedagógico, Pérez et al. (2024a) y Fernández et al. (2024) sostienen que esta práctica debe entenderse como una forma de formación continua, no como un método de control desde arriba. Un buen acompañamiento incluye lo emocional y lo reflexivo, así, el profesorado se involucra más. Investigaciones en la región muestran que cuando la supervisión nace de una política institucional basada en el apoyo, la horizontalidad y el diálogo, se observan cambios importantes en el aula y en los aprendizajes (Delgado et al., 2022; Fernández et al., 2024; Gonfiantini, 2021). De forma similar, un estudio realizado en Finlandia por Heikkinen et al. (2018) muestra que los programas de acompañamiento basados en la confianza, la mentoría y el trabajo conjunto, se asociaron con mayores niveles de autonomía docente y con procesos de innovación pedagógica. En cambio, un acompañamiento percibido como fiscalización o amenaza incrementa el estrés institucional, debilita la seguridad psicológica y limita la autonomía docente.

Asimismo, la gestión escolar es la base que sostiene y hace posible cada modelo pedagógico, lo que a su vez se relaciona con el tipo de rol directivo (Sarmiento, 2026). En los enfoques tradicionales, el rector ejerce una función centralizadora y autoritaria, en cambio en los modelos constructivistas y sociocríticos, actúa como facilitador, guía y anfitrión del proceso formativo. Esta tipología incluye la gestión administrativa, el liderazgo pedagógico, la

promoción de la participación y la creación de un clima laboral favorable (Gutiérrez et al., 2025). Por eso, el trabajo del rector debe articular el modelo pedagógico con las dinámicas propias del territorio para responder de manera localizada a las necesidades de la comunidad educativa.

**Tabla 6**  
*Tipología del acompañamiento pedagógico en la gestión escolar contemporánea*

| Tipo de acompañamiento                               | Enfoque predominante                                        | Rol del acompañante (rector/coordinador)                        | Manifestaciones en la práctica docente                                                    |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Socio-crítico reflexivo (Chauca et al., 2024)        | Mejora continua y emancipación profesional                  | Mediador horizontal, espejo crítico, facilitador dialógico      | Innovación pedagógica, alta autonomía y reflexión profunda sobre la praxis                |
| Formativo-emocional (Paulino, 2025)                  | Bienestar biopsicosocial y seguridad del profesorado        | Anfitrión institucional, apoyo socioemocional, tutor solidario  | Incremento de la motivación intrínseca, reducción del estrés y alta seguridad psicológica |
| Técnico-curricular (Fernández et al., 2024)          | Alineación con estándares institucionales y metas           | Asesor pedagógico, especialista instruccional                   | Mejora en la efectividad didáctica, rendimiento académico y planificación de aula         |
| Institucional (Hernández y Cárdenas, 2025)           | Coherencia con el PEI y consolidación de la cultura escolar | Líder de visión compartida, garante de la identidad comunitaria | Fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la identidad institucional                |
| Fiscalizador (burocrático) (Meirieu y Tsenkov, 2022) | Control estricto de cumplimiento normativo y vigilancia     | Inspector procedimental, supervisor de formatos burocráticos    | Resistencia al cambio, incremento del cortisol institucional y detonación de burnout      |

*Nota.* Autoría propia con base en Fernández et al. (2024) y en Gutiérrez et al. (2025).

A partir de esta caracterización tipológica, se puede afirmar que no existen fórmulas únicas en la gestión directiva. La efectividad del acompañamiento pedagógico depende de su capacidad para convertirse en una práctica situada, atravesada por relaciones de afecto, escucha y saber profesional (Fernández et al., 2024), por lo cual el liderazgo del rector debe centrarse en formas de acompañamiento que incluyan estrategias específicas de retroalimentación progresiva y apreciativa. lo que incluye el reconocimiento explícito de los logros docentes, la celebración de

buenas prácticas pedagógicas en espacios colectivos y la promoción de diálogos de retroalimentación orientados al fortalecimiento profesional. Estas estrategias permiten mostrar las fortalezas alcanzadas y respaldar el crecimiento humano y profesional de la comunidad docente (Gutiérrez et al., 2025). En síntesis, la gestión escolar contemporánea demanda un liderazgo flexible y contextualizado que articule procesos de acompañamiento pedagógico con una visión integral y ética, asegurando así la mejora continua y el bienestar colectivo en las instituciones educativas.

### ***3.3.5. La tríada del liderazgo contemporáneo: pedagogía, distribución y transformación***

Para superar las limitaciones del modelo gerencialista y la gestión tecnocrática, esta investigación articula una propuesta teórica que integra y tensiona tres corrientes principales del liderazgo educativo contemporáneo:

- ***El liderazgo pedagógico*** (Bolívar, 2010; Hallinger, 2005; Leithwood y Day, 2009; Robinson et al., 2014) sitúa el trabajo directivo en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica transitar de la simple administración o gestión. Desde esta mirada, el rector impulsa el currículo, promueve el desarrollo profesional de los docentes y apoya comunidades de aprendizaje basadas en la empatía, el acompañamiento formativo y la justicia social. Así, las decisiones institucionales afectan directamente la calidad pedagógica.
- ***Liderazgo Distribuido*** (Gronn, 2002; Spillane, 2005) entiende la capacidad de mejora institucional no como algo individual del rector, sino como una propiedad que surge de la red de interacciones organizacionales, democratiza la gestión al repartir los micropoderes, cuestiona la verticalidad autocrática y otorga poder al profesorado, tanto como líder curricular como agente activo en la toma de decisiones pedagógicas.
- ***El liderazgo transformacional***, según Burns (1978) y Bass y Riggio (2006), aporta motivación, estímulo intelectual y atención personal necesarios para movilizar a la comunidad educativa, lo que pretende superar la rigidez de la burocracia y el cumplimiento estricto de las

normas y permite unir a las personas en torno a una visión compartida de cambio y mejora constante.

Esta tríada se basa en la Ética del Cuidado y en el Liderazgo de Servicio (Greenleaf, 2002), y pone el bienestar comunitario y el reconocimiento de la diferencia por encima del control forzado. Ante los vacíos en la gestión de la diversidad (Sari y Lestari, 2025), el trabajo de los directivos en las instituciones públicas, requiere un enfoque flexible que responda a las diferencias socioeconómicas del entorno en que se encuentra inmersa. En este contexto, la inclusión va más allá de cumplir las normas. Garantizar el diseño y la puesta en marcha de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) se convierte en una práctica concreta de hospitalidad pedagógica (Pérez et al., 2024).

Aunque los fundamentos ontológicos del liderazgo distribuido y el liderazgo pedagógico han sido conceptualizados ampliamente en la literatura anglosajona e iberoamericana (Bolívar, 2018; Spillane, 2006), su validez operativa en el sector público requiere ser contrastada a la luz de la evidencia empírica regional más reciente. Al respecto, el estudio multicaso de Pérez-Martínez y Mendoza-Vargas (2025) demuestra que las prácticas genuinas de redistribución de la toma de decisiones en escuelas públicas iberoamericanas atenúan significativamente la sobrecarga administrativa y fortalecen de forma directa la articulación curricular entre los equipos docentes. De este modo, la delegación horizontal del poder no actúa como un mero dispositivo de eficiencia gerencial, sino como una estrategia política de democratización escolar que oxigena la labor del rector, mitiga el pánico métrico y devuelve la centralidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el territorio.

En resumen, articular el liderazgo pedagógico, distribuido y transformacional desde la pedagogía de la hospitalidad crea un marco de gestión muy ético y ajustado al contexto. Esta idea teórica transforma la administración escolar, poniendo el foco en el aprendizaje significativo, la equidad y la justicia social. Además, muestra que la transformación institucional solo ocurre cuando se basa en la dignificación y el cuidado de la comunidad educativa.

### ***3.3.6. La postura ético-política: Mandar Obedeciendo y Hospitalidad Radical***

Esta postura integra modelos de gestión distribuida con epistemologías situadas que buscan aportar un enfoque más humano y desarticular el poder centralizado que ha caracterizado a la dirección de la escuela pública. Este modelo parte del principio del *Mandar Obedeciendo* (Herrera Torres et al., 2016), que tiene raíces en las cosmovisiones originarias de la comunidad de Chiapas (México) y se estudia desde la Política de la Liberación de Dussel (2006). Esta categoría sostiene que el poder no pertenece a una sola persona, sino que es una delegación de la comunidad. Cuando los modelos jerárquicos colapsan, García y Parra (2020) retoman la propuesta zapatista de gobernanza escolar, cambiando la lógica tradicional del mando y sitúan al rector como un delegado de la voluntad comunitaria.

El principio ético-político de *Mandar Obedeciendo* funciona como una verdadera gramática alternativa de gobierno para la gestión escolar, frente a los modelos de dirección que basan el poder en la coerción de normas, el control burocrático y la jerarquía vertical, este enfoque desplaza el centro de la institución hacia la autoridad moral y la presencia radical. Desde la perspectiva del liderazgo relacional y distribuido (Gronn, 2002; Spillane, 2005; Sari y Lestari, 2025), la función de dirección no recae únicamente en el rector, nace de las interacciones diarias, de la soberanía de la comunidad y de la construcción conjunta del sentido pedagógico.

Al dejar de mandar de forma autoritaria y empezar a obedecer la voz de la comunidad, la legitimidad del rector ya no se basa en imponer el cargo, sino en dar ejemplo ético y compartir la responsabilidad. El directivo que baja, convence y sirve no pierde fuerza en su gobernanza, sino que libera la gestión de las reglas punitivas y crea un ambiente escolar donde la confianza y la hospitalidad reemplazan la presión institucional. No obstante, este modelo enfrenta desafíos clave: puede diluir la autoridad formal del rector y dificulta alcanzar consensos en comunidades con intereses diversos. Además, la transición hacia una gestión sustentada en la escucha activa y la participación tiende a ser un proceso gradual que conlleva riesgos de fragmentación y de sobrecarga deliberada. Por ello, es fundamental identificar y gestionar estos desafíos para evitar que el modelo de liderazgo pierda eficacia y así asegurar una gobernanza escolar verdaderamente incluyente y sostenible.

El modelo gerencialista tradicional somete al magisterio a una presión burocrática constante, lo que produce cortisol institucional. Este fenómeno muestra cómo la tiranía del formato afecta la práctica docente, el control normativo limita la autonomía. Frente a este desgaste, el *Mandar Obedeciendo* y la Gestión de la Ternura surgen como opciones para reducir

el estrés y crear una ecología de saberes, rompiendo la monocultura del conocimiento disciplinario.

**Tabla 7**

*Aplicación de los siete principios del Mandar Obedeciendo a la gestión escolar y gobernanza institucional*

| <b>Principio<br/>zapatista/ético</b> | <b>Expresión<br/>gerencial/coercitiva<br/>tradicional a la que se<br/>contrapone</b> | <b>Traducción a la gestión<br/>escolar y presencia<br/>radical</b>  | <b>Relación con el<br/>ambiente laboral</b>         | <b>Fuente de<br/>legitimidad</b>     |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Servir y no servirse              | Instrumentalización de la comunidad para métricas personales.                        | Orientación del rol hacia el cuidado y soporte de la labor docente. | Reducción de privilegios jerárquicos y cercanía.    | Ética del compromiso institucional.  |
| 2. Representar y no suplantar        | Toma de decisiones centralizada sin vocería comunitaria.                             | Portavocía de consensos y escucha activa de todos los estamentos.   | Sentido de pertenencia y agencia del profesorado.   | Mandato colectivo democrático.       |
| 3. Construir y no destruir           | Fiscalización punitiva que devalúa el saber docente.                                 | Fortalecimiento del clima y potenciación de saberes acumulados.     | Clima de confianza mutua y visión de largo plazo.   | Sostenibilidad social y relacional.  |
| 4. Obedecer y no mandar              | Imposición unilateral de directrices verticales.                                     | Subordinación de la agenda a las necesidades contextuales.          | Disolución del miedo al liderazgo autocrático.      | Reconocimiento mutuo institucional.  |
| 5. Proponer y no imponer             | Adopción forzada de reglas sin deliberación.                                         | Deliberación democrática y construcción colectiva de acuerdos.      | Fomento de la creatividad y participación activa.   | Diálogo horizontal de saberes.       |
| 6. Convencer y no vencer             | Uso de la sanción formal para doblegar la disidencia.                                | Despliegue de la argumentación, empatía y persuasión dialógica.     | Reducción de la conflictividad y del acoso laboral. | Autoridad moral y legitimidad ética. |
| 7. Bajar y no subir                  | Distanciamiento elitista o atrincheramiento en la oficina.                           | Presencia situada en aulas y pasillos; cercanía afectiva.           | Dignificación de la labor docente cotidiana.        | Presencia radical en el contexto.    |

*Nota.* Elaboración propia a partir de García y Parra (2020), Martínez Ruiz y Posadas Juárez (2025), Spillane (2005) y Dussel (2006).

Llevar este principio a la administración pública educativa implica repensar desde cero la forma de gobernar las escuelas. Este enfoque ve al rector no como alguien que impone castigos, sino como un servidor y mediador que responde a las necesidades de todos. Su autoridad surge de escuchar, valorar y organizar los conocimientos locales (Martínez Ruiz y Posadas Juárez, 2025). Al quitar el poder central y repartirlo en redes de participación comunitaria, la escuela deja de ser un lugar rígido, se convierte en un espacio donde se aprende en conjunto y se busca justicia curricular, esto es una forma de resistir el enfoque gerencialista neoliberal (García y Parra, 2020. Programa Sectorial de Bienestar, 2026).

### ***3.3.7. El Rector como Servidor de la Voluntad Colectiva***

Desde este punto de vista, el liderazgo es una idea subjetiva, ya que el rector solo tiene autoridad legítima cuando interpreta y ejecuta la voluntad colectiva, es decir, cuando sigue el poder instituyente de la comunidad. En el modelo de Mandar Obedeciendo, el poder no pertenece a quien ocupa el puesto. Pertenece a la comunidad que se lo otorga (Secretaría de Gobernación de México, 2024). El directivo no impone órdenes de arriba hacia abajo, si no que lidera y acompaña la construcción de acuerdos colectivos. Esta inversión del poder hace que la escuela sea más democrática, generando un compromiso superior que ayuda a evitar que los maestros se sientan ajenos. Como señalan Martínez Ruiz y Posadas Juárez (2025), este enfoque fortalece la democracia participativa, pasando de la coerción al prestigio y al servicio.

De manera complementaria, la propuesta se basa en la Ética de la Hospitalidad (González, 2025b), donde la gestión se entiende como una acogida radical de la alteridad, y el rector actúa como un anfitrión simbólico que reconoce la dignidad inalienable del otro, lo que requiere un liderazgo de presencia radical o de baja intensidad (Blase, 2002; Santos, 2005). La autoridad no proviene de la distancia jerárquica, sino de la capacidad del rector para estar en el aula y en el territorio: al dejar la comodidad del escritorio, la oficina se convierte en un lugar de paso (Serres, 2014). El aula pasa a ser el centro de la gestión, así, la hospitalidad se vuelve una

práctica territorial (Lévinas, 2002) que reta las resistencias estructurales en Colombia (Bustamante y Agudelo, 2025).

Habitar la escuela desde la hospitalidad implica ver el acto educativo como un espacio de nacimiento, según Arendt (2021), también implica otorgar un nuevo valor al silencio, como señala Skliar (2011), para que el otro pueda aparecer sin ser dominado. El silencio se convierte así en una herramienta de presencia total y de escucha activa, enfocada en la justicia social. En resumen, mientras el liderazgo pedagógico proporciona las herramientas técnicas para el desarrollo académico y el Mandar Obedeciendo garantiza la legitimidad democrática, la Hospitalidad Radical sostiene la dimensión humana. De este modo, el rector en las instituciones educativas se configura como un Anfitrión-Mandatario, capaz de organizar la inteligencia colectiva y articular el liderazgo compartido con la justicia curricular. Esta síntesis permite que el aprendizaje en la escuela pública no solo refleje los conocimientos locales y las realidades del territorio, sino que también proyecte una gestión educativa arraigada en la ética, la inclusión y la transformación social.

### **3.4. Categoría dos (2): Gestión Escolar: De la Administración Técnica a la Praxis de la Alteridad**

La gestión escolar, que antes se veía solo como eficiencia operativa y control administrativo siguiendo ideas gerencialistas, se presenta en esta investigación como un fenómeno complejo, relacional y ético-político. La tesis central de este trabajo sostiene que una gestión escolar fundamentada en la alteridad y la ética del cuidado supera el enfoque meramente técnico, permitiendo la creación de espacios para el encuentro humano y la formación integral. No se trata solo de llevar a cabo procesos estandarizados, sino de crear posibilidades para el encuentro humano y la formación integral. Como dicen Lucero et al. (2024), la parte administrativa tiene una carga ética importante, una gestión pobre desmotiva a las personas y afecta de forma directa la equidad y el sentido de pertenencia, administrar bien es, al final, una forma de cuidar la subjetividad del otro.

### ***3.4.1. Genealogía y Tensión Epistémica: Del Poder Instituido al Poder Instituyente***

A principios del siglo XX, la dirección en las escuelas tenía un enfoque solo administrativo, no pedagógico, debido a la influencia de la administración científica de Taylor en 1911, los directores actuaban como gerentes. Su tarea principal era mantener el orden y hacer cumplir las normas (Taylor, 1911). Callahan, en 1962, muestra que este modelo convertirá la escuela en una línea de producción industrial, el directivo no participaba en los procesos de aula, solo se ocupaba de la logística y de controlar los recursos.

Entender el liderazgo en las instituciones educativas colombianas requiere una revisión ontológica que trascienda la eficiencia técnica. Dussel (2008) afirma que las estructuras de poder de la modernidad se basan en el *ego conquiro*, es decir, el yo conquisto, que se erige como una forma de ver el mundo que niega y oculta al otro. En la gestión escolar, esto ocurre cuando el rector se presenta como un centro civilizador y ve a la comunidad docente como una periferia o como material para moldear, con lo cual de nuevo se promueve una violencia simbólica bajo el mito del desarrollo administrativo (Bourdieu y Passeron, 1998). Se sacrifica el bienestar en nombre de una modernización que deja de lado los saberes pedagógicos propios de cada contexto.

El cambio hacia un liderazgo instructivo empezó a gestarse entre las décadas de 1970 y 1980 con el movimiento de las Escuelas Eficaces (Edmonds, 1979). Este movimiento mostró que lo que diferenciaba a las escuelas exitosas en contextos vulnerables era la participación del director en la enseñanza. En la década de 1990, Leithwood y otros (1999) promovieron el liderazgo transformacional, afirmando que el directivo debía inspirar y hacer crecer el talento de todos hacia una visión común. Al comenzar el siglo XXI, el concepto evolucionó hacia el liderazgo distribuido (Spillane, 2005), y de la gestión integral, expresada en cuatro dimensiones. Estas dimensiones son institucionales, pedagógicas, administrativas y comunitarias, según la UNESCO (2011) y Corrales y González (2023).

Para comprender la tensión actual en la gestión escolar, es necesario aclarar el marco analítico que guía este análisis. Este trabajo parte de dos enfoques contrapuestos: por un lado, la gestión orientada a la eficiencia técnica, el control de procesos y la estandarización de resultados; por otro, la consideración de la realidad humana en instituciones grandes y diversas. La complejidad organizacional de estas instituciones exige una aproximación que trascienda la mera

medición cuantitativa. Fundamentar la gestión exclusivamente en datos corre el riesgo de invisibilizar las dimensiones subjetivas y la diversidad de las personas que integran la escuela. Dentro de este marco comparativo, los procesos de mejora observados en algunas instituciones educativas durante la última década no pueden explicarse como producto del azar, sino como consecuencia de una hospitalidad radical que fomenta el compromiso institucional. Siguiendo la propuesta de González et al. (2022), es fundamental flexibilizar los núcleos institucionales para enfrentar los procesos de exclusión. Desde este enfoque, gestionar la diversidad escolar implica abandonar la tendencia a la homogeneización y fomentar vínculos basados en la amabilidad, de este modo, la mejora en la gestión se concibe como una construcción, en la que el directivo debe garantizar la seguridad y el reconocimiento mutuo. Así, la gestión escolar se convierte en un proceso de acogida que promueve el aprendizaje desde la diferencia y reduce la distancia entre la autoridad y los docentes, favoreciendo una auténtica colaboración orientada a la excelencia.

### ***3.4.2. Dimensiones de la Gestión Escolar desde la Alteridad***

Las dimensiones clásicas promovidas por la política pública educativa se resignifican en este estudio desde una lectura crítica:

- ***Gestión Directiva: la Visión Simbólica*** trasciende la formulación técnica del Proyecto Educativo Institucional (PEI), dando sentido a la identidad colectiva. El rector actúa como mediador de significados, de esta manera el mejoramiento continuo es un compromiso con la dignidad de la comunidad.
- ***La Gestión Académica, llamada La Praxis Pedagógica***, es el centro de la vida escolar y se enfoca en la Formación Integral. Según Decroly (2007), deja atrás un currículo dividido y pasa a descubrir y promover centros de interés que ponen la organización de la enseñanza al servicio de las necesidades vitales y del contexto de los estudiantes en cada institución educativa.
- ***Gestión Administrativa y Financiera (La Ética del Cuidado)*** convierte la logística de recursos humanos en una gestión centrada en las personas y en sus relaciones, reduciendo la

carga burocrática es un acto justo y ayudando a prevenir el desgaste (*burnout*) docente (Maslach y Jackson, 1981).

- **Gestión Comunitaria y de Convivencia** se conecta con las familias y el entorno mediante la *Hospitalidad Radical* (González, 2025b). Genera la necesidad de replantear los manuales de convivencia con base en una ética del cuidado y del reconocimiento de la diversidad.

**Tabla 8**

*Comparación epistémica: lógica gerencialista (sociedad disciplinaria) frente a ética de la hospitalidad (justicia curricular)*

| Dimensión               | Lógica gerencialista (sociedad disciplinaria / NGP)                                                                                     | Ética de la hospitalidad (justicia curricular)                                                                                       |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ontología del sujeto    | Sujeto instrumentalizado, concebido como capital humano, recurso medible o insumo productivo alineado a métricas estandarizadas.        | Sujeto de alteridad, reconocido en su singularidad, dignidad, vulnerabilidad y potencialidad socioafectiva.                          |
| Propósito de la gestión | Eficiencia técnica, optimización de indicadores, rendición de cuentas ( <i>accountability</i> ) y cumplimiento normativo estricto.      | Garantía del derecho ontológico a la educación, justicia curricular, acogida incondicional y desarrollo humano integral.             |
| Mecanismo de poder      | Supervisión jerárquica, fiscalización punitiva, control burocrático, coerción normativa y vigilancia panóptica.                         | Diálogo deliberativo, pedagogía del cuidado, presencia radical, horizontalidad e interlocución ética.                                |
| Clima organizacional    | Estrés institucional ( <i>cortisol institucional</i> ), desconfianza, fragmentación del colectivo docente y competencia por resultados. | Hospitalidad pedagógica, confianza genuina, colaboración intersubjetiva, contención emocional y sentido comunitariamente compartido. |
| Rol directivo           | Administrador técnico, ejecutor de políticas externas, vigilante normativo y gerente de métricas.                                       | Anfitrión responsable del vínculo, mediador ético, garante de la convivencia y articulador de la diversidad.                         |

*Nota.* Elaboración propia a partir de Sousa Santos (2006), Skliar (2007) y González (2025b).

Fundamentar la gestión escolar desde la ética de la hospitalidad exige convocar y articular tres referentes del pensamiento crítico latinoamericano y de las pedagogías de la diferencia:

- **La Ecología de Saberes de Boaventura de Sousa Santos (2006)** ofrece una forma de pensar para combatir el epistemicidio gerencialista que invisibiliza, descalifica o elimina los saberes pedagógicos, afectivos, comunitarios y situados en la escuela pública. Frente a la idea de un solo tipo de conocimiento técnico y a la tiranía del indicador estandarizado, la ecología de

saberes sostiene que no hay ignorancias ni conocimientos absolutos, planteando que existen muchas formas de conocer que deben dialogar en igualdad. El rector, al asumir la gestión hospitalaria, cambia la administración para permitir la convivencia simétrica entre la norma nacional y la doxa territorial: transformando la escuela en un lugar de justicia cognitiva.

- ***Las Pedagogías de la Diferencia de Carlos Skliar (2007)*** cuestionan en profundidad la obsesión de las instituciones por la uniformidad, la asimilación y la normalización estandarizada. Mientras la lógica de gestión busca hacer que las personas sean iguales para poder auditarlas, clasificarlas y predecirlas, la alteridad, según Skliar, exige que la escuela se deje afectar por la presencia del otro. Desde esta perspectiva, la diversidad deja de verse como un problema técnico que el directivo debe corregir, tolerar o manejar y pasa a ser el punto de partida necesario y sin condiciones de cualquier encuentro educativo digno.
- ***La Pedagogía de la Hospitalidad de Miguel Alberto González (2025b)*** aporta una profundidad ética y afectiva a la responsabilidad del liderazgo rectoral. Presenta al directivo no como un ejecutor distante de políticas punitivas, sino como un anfitrión responsable del vínculo. Este papel implica preparar la mesa institucional sin pedir requisitos previos ni exigir que otros se adapten. También implica hacerse responsable, desde lo ético, de la acogida, del apoyo emocional al profesorado y de cuidar el tejido comunitario ante las dinámicas deshumanizantes del cortisol institucional.

En consecuencia, entender al directivo como un anfitrión del vínculo exige asumir que la gobernanza escolar no se mide por la cantidad de formatos llenos, ni por la rigidez de la exigencia punitiva, sino más bien por la capacidad institucional para albergar la fragilidad humana, cultivar el amparo emocional y construir escenarios de justicia curricular compartida.

Bajo este horizonte, el liderazgo de la hospitalidad transforma la autoridad del rector en una función de anfitrión, enfocada en promover una verdadera ecología de saberes. Este concepto, desarrollado por Boaventura de Sousa Santos (2006) y llevado a la gestión escolar, afirma que no existen ignorancias absolutas ni conocimientos universales, por el contrario existe una pluralidad de saberes que deben dialogar de manera horizontal y simétrica. En el ecosistema educativo, la ecología de saberes combate el epistemicidio gerencialista, permitiendo que la doxa territorial, las memorias locales y el saber pedagógico docente entren en la escuela como alternativas legítimas al conocimiento hegemónico. De esta manera el rector anfitrión hace más

flexible la administración. El encuentro con la diversidad no se limita a un trámite, se convierte en el centro de una educación comprometida con la dignidad y la justicia cognitiva.

El abordaje de la gestión escolar en instituciones educativas públicas exige una ruptura ontológica frente al extractivismo epistémico, concebido como la práctica académica eurocéntrica que instrumentaliza a las comunidades educativas convirtiéndolas en meros objetos de estudio o fuentes de provisión de datos cuantitativos y cualitativos (Tuhiwai Smith, 2016). Frente a la pretensión positivista y la línea abismal que subordina la experiencia cotidiana, esta investigación asume la propuesta de Sousa Santos (2010) sobre la ecología de saberes, legitimando la doxa y la memoria territorial, tales como la resiliencia comunitaria tras el sismo de 1999 o las expresiones identitarias del barranquismo, no como simples anécdotas folclóricas, sino como formas válidas y complejas de conocimiento que dialogan de manera horizontal con la episteme formal.

Cuestionar la supremacía del dato gerencial exige reconocer que el saber producido desde los pasillos, los salones y las vivencias de docentes, directivos, familias y estudiantes constituye una reserva de justicia epistémica esencial para democratizar la vida escolar. Así, la investigación no investiga acerca de las instituciones públicas de ciudades intermedias como Armenia, Quindío, sino con ellas, desmontando la tiranía del formato y disponiendo la gestión escolar como un espacio pluralista de acogida, escucha e intercalación de saberes situados (Sousa Santos, 2010; Tuhiwai Smith, 2016).

### ***3.4.3. Justicia Curricular, Sostenibilidad Humana y el Phármakon Tecnológico***

La Justicia Curricular funciona como antídoto contra el currículum hegemónico que produce exclusión (Connell, 1997; Torres-Santomé, 2013). El liderazgo de la hospitalidad encara esta justicia al asegurar la representación de los sectores históricamente vulnerados (Peña et al., 2025). En este sentido, las políticas escolares que adaptan los contenidos y metodologías para reflejar la diversidad cultural y social de la comunidad educativa, por ejemplo, mediante la inclusión de lenguas indígenas o la flexibilización de criterios de evaluación, no solo garantizan que los saberes y necesidades de estos sectores se hagan visibles, sino también su participación efectiva en la toma de decisiones curriculares. Así, estas prácticas tienen implicaciones directas en la agenda de política educativa, pues exigen diseñar marcos normativos que reconozcan

estructuralmente la diversidad y promuevan mecanismos de participación y equidad en la definición curricular. La eficacia de la gestión se comprueba cuando la acción directiva apoya el aprendizaje y respalda la motivación docente (Leithwood y Day, 2009; Robinson et al., 2014; Vargas et al., 2022).

En la era digital, la llegada de la inteligencia artificial y la acumulación masiva de datos deben entenderse a partir de la idea de *phármakon* (Stiegler, 2015). La tecnología puede ser a la vez remedio y veneno: Como remedio, democratiza el acceso al conocimiento y fortalece los lazos comunitarios. Como veneno, favorece la silicolonización del pensamiento (Sadin, 2020) y la tiranía algorítmica que codifica a los sujetos como simples insumos de datos. De acuerdo con lo que plantea Cobo (2019) sobre la aceptabilidad de las tecnologías y los sesgos del determinismo tecnológico, el gobierno de la escuela debe evitar adoptar una infraestructura de vigilancia algorítmica y de panoptismo digital. La datificación punitiva, que busca controlar a distancia los tiempos, las tareas y las métricas, aumenta el aislamiento y el estrés organizacional, así, reaparecen viejas formas de control colonial bajo envolturas tecnológicas más complejas.

Frente a esta deriva colonizadora, la gestión escolar con enfoque crítico sostiene que ni la inteligencia artificial ni la infraestructura digital deben gobernar la escuela. Al contrario, la tecnología en la institución pública debe estar siempre bajo la dignidad ontológica de la comunidad educativa, la soberanía comunitaria y la justicia curricular. Con un liderazgo basado en la hospitalidad pedagógica y en la ética del cuidado, la mediación tecnológica deja de ser una herramienta disciplinaria y se convierte en un instrumento que ayuda al amparo humano, a la ecología de saberes y al desarrollo de encuentros educativos verdaderamente transformadores.

#### ***3.4.4. La Gestión como Diálogo entre Episteme y Doxa***

El enfoque de la diversidad exige repensar éticamente el papel de la organización escolar, ya que la gestión en contextos diversos no se limita a cumplir metas técnicas ni a gestionar adecuadamente los recursos. Aunque las métricas estandarizadas, como las del ICFES, aportan datos importantes, utilizarlas de manera aislada puede favorecer una visión dominante, dejando de lado las dinámicas propias del territorio. Una dirección que busca cambios necesita que el rector tenga autonomía para ajustar los modelos pedagógicos a su contexto y reconocer el valor del saber situado (Vargas et al., 2022).

Confundir la eficiencia administrativa con la justicia social mantiene una forma colonial de entender el conocimiento (Dussel, 2025), por eso, este estudio sostiene que un liderazgo alteritario se legitima cuando logra unir el saber formal con las ideas de la comunidad: la memoria histórica, la cultura popular y las prácticas familiares al interior de las comunidades. Por ejemplo, en las instituciones educativas de Armenia, la incorporación de prácticas culturales locales, como el barranquismo, el paisaje cultural cafetero o la tradición colonizadora de los arrieros, dentro de los procesos pedagógicos ha permitido que estudiantes y docentes reconozcan la diversidad de la entidad territorial y exijan significar el sentido de pertenencia en la gestión escolar. Juntar estos conocimientos es necesario para dejar atrás la desigualdad y guiar la escuela hacia la libertad y una hospitalidad profunda (Corrales y González, 2023; González, 2025b). Esto resulta particularmente relevante, ya que la diversidad regional en Colombia exige que los directivos puedan gestionar la diferencia y ajustar sus estrategias al contexto específico para responder a la diversidad local (Bustamante y Agudelo, 2025).

En este escenario, validar la cultura de las ciudades o pueblos donde se encuentran las instituciones educativas, requiere una base cognitiva. No podemos decidir de antemano (antes de escuchar y dialogar) qué conocimiento es válido y cuál no, usando un único molde o estándar preconcebido (Sousa Santos y Meneses, 2014). La opinión local deja de ser un remanente del pasado, y pasa a ser capital social y referencia estricta de la norma dominante. Con esta mezcla de saberes, el resultado es un diálogo horizontal que combate el epistemicidio provocado por puntos de vista que buscan igualar todo. Al reconocer el saber local de los territorios en los cuales se encuentran las instituciones educativas como lo es Armenia, Quindío, como una práctica de conocimiento válida, el liderazgo deja atrás la colonialidad del saber, ubicándose en una interculturalidad crítica basada en el respeto mutuo.

#### ***3.4.5. La Calidad Educativa como Horizonte de la Gestión y el Liderazgo***

Esta investigación redefine la calidad educativa como un concepto que abarca múltiples aspectos. Va más allá de medir solo la eficiencia o de seguir estándares, da prioridad a que la enseñanza sea adecuada y tenga sentido. Según la UNESCO (2005), este concepto debe tener en cuenta los derechos y basarse en la equidad, así, el liderazgo del rector impulsa una estructura de oportunidades orientada a transformar el contexto social de su comunidad. Esta visión coincide

con la de la OCDE (2018), que relaciona el éxito del aprendizaje con una dirección capaz de crear ambientes propicios para que la innovación surja.

En este marco, la calidad en las instituciones públicas requiere un equilibrio entre la excelencia académica y la inclusión, ya que el origen socioeconómico no debe definir el destino del estudiante (Bolívar y Garnica, 2012), y se debe fomentar competencias críticas para el siglo XXI (DeSeCo, 2003). Por ello, resulta imprescindible cuestionar la visión tecnocrática que reduce la calidad educativa a meros indicadores de rendimiento. Al respecto, Vargas et al. (2022) sustentan que el liderazgo directivo por sí solo no asegura un incremento directo en los resultados de las pruebas estandarizadas. Esta constatación evidencia las limitaciones de la gestión orientada exclusivamente al control métrico y permite reorientar la labor directiva: la verdadera influencia del rector no se despliega en la fiscalización de resultados académicos inmediatos, sino en la construcción de condiciones para la sostenibilidad humana y el bienestar integral del equipo escolar.

En consecuencia, la calidad educativa surge de la unión entre una gestión transparente, prácticas pedagógicas que inspiran y un ambiente laboral acogedor. Estos factores son clave para formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos globales (Fullan, 2016). En este sentido, la calidad deja de ser solo una cifra de resultados y se vuelve un indicador que dignifica la vida escolar, por lo cual la evaluación y la retroalimentación sirven como herramientas para mejorar constantemente el trabajo docente y no como medios de control burocrático. Aunque la gestión ayuda a alcanzar metas institucionales por medio de la planeación estratégica (Corrales y González, 2023), estos planes solo funcionan cuando se basan en el reconocimiento del otro y en el cuidado mutuo. Al final, la calidad se logra cuando la gestión escolar consigue vincular el éxito académico con la realización humana, el sentido del aprendizaje y el cuidado de la salud mental en la comunidad.

#### ***3.4.6. Modelos de Gestión: Eficiencia Técnica vs. Mediación Ética***

En la gestión organizacional suelen aparecer dos enfoques distintos. Uno es la eficiencia técnica, que busca utilizar mejor los recursos, reducir costos y aumentar la productividad. El otro es la mediación ética, que se centra en considerar los valores, los derechos y el bienestar de las personas involucradas.

La eficiencia técnica suele enfocarse en resultados medibles y rápidos, utilizando indicadores claros y herramientas específicas para alcanzar metas, sin embargo, a veces puede ignorar el impacto social o humano de las decisiones. La mediación ética, en cambio, propone que las decisiones no se basen únicamente en datos, también deben apoyarse en principios morales. Este enfoque considera las consecuencias para todos los actores y fomenta la transparencia y el diálogo.

Ambos modelos pueden coexistir y ayudarse mutuamente. Lo importante es buscar un equilibrio entre la eficiencia y el respeto a los valores éticos, de esta forma, las organizaciones pueden lograr sus metas sin dejar de lado su responsabilidad social.

En las instituciones educativas públicas colombianas se enfrentan dos formas opuestas de gobernar la escuela: una es la gestión basada en resultados, la otra es la gestión alteritaria y de mejora continua. La primera sigue un modelo gerencial derivado de la Nueva Gestión Pública (NGP) (Hood, 1991), este modelo se enfoca en la eficiencia técnica, el uso óptimo de los recursos y la rendición de cuentas conforme a reglas fijas. Desde esta perspectiva, la calidad educativa se limita a medir el rendimiento académico, como los resultados de las pruebas de estado, y a darle preponderancia a la cobertura, por lo cual suele convertir a la escuela en un lugar donde se controlan los procesos de manera rígida (Ball, 2003).

Por el contrario, la gestión alteritaria y de mejora continua se basa en una visión del sujeto relacional y en la ética del cuidado, esta forma de ver las cosas plantea que la verdadera calidad no es un número frío impuesto desde fuera, es el resultado que surge de un ambiente laboral sano, del apoyo emocional y social y de una comunidad que trabaja unida. En este modelo, el rector desempeña el papel de anfitrión del vínculo. así, transforma las prácticas pedagógicas en el aula al valorar la autonomía y el bienestar del profesorado (Bolívar, 2018; Corrales y González, 2023).

#### ***3.4.7. Relaciones del liderazgo rectoral: De la Influencia Indirecta a la Democratización del Poder***

Reconocida la influencia indirecta del rector sobre el aprendizaje, el reto de la gestión en las instituciones educativas publicas es ponerla en práctica mediante una gobernanza participativa, así, la incidencia del ejercicio directivo puede expresarse en formas de liderazgo

distribuido (Spillane, 2005). Aquí, la autoridad no se concentra, sino que se ejerce en redes de experiencia docente. Este tipo de liderazgo exige cultivar la *phrónesis* aristotélica: el respeto y la autoridad que la comunidad otorga voluntariamente (Aristóteles, 2014). Sin embargo, aunque el modelo distribuido favorece la colaboración y la confianza mutua, también enfrenta el desafío de posibles resistencias internas o de dificultades para mantener la coherencia en contextos marcados por jerarquías tradicionales. Mientras el poder obliga a ejecutar, la autoridad asegura la hospitalidad y convierte la subordinación en colaboración y en confianza mutua. Esto sigue la idea de que un resultado inclusivo solo se logra con procesos también inclusivos (Murillo et al., 2010; Esbrí y Durán, 2023), aunque no puede ignorarse que el paso de la autoridad concentrada a la distribuida requiere tiempo y una transformación cultural que no está exenta de tensiones y dilemas prácticos.

Democratizar el poder reduce la brecha entre la norma establecida y la realidad del aula. También convierte la gestión en una responsabilidad compartida que aporta valor al trabajo del educador (Corrales y González, 2023). Así, el ejercicio de la dirección puede analizarse a partir de su capacidad para crear una comunidad en la que el Mandar Obedeciendo (Dussel, 2007) asegure que cada acción administrativa sea una muestra de hospitalidad pedagógica, lo que refuerza la cultura de trabajo en equipo (Bolívar, 2020).

En definitiva, esta investigación propone concebir la gestión como una Arquitectura de la Hospitalidad, más que un gestor técnico de personal, el rector actúa como quien diseña un entorno de acogida que toma la diversidad como una invitación al encuentro con lo nuevo (González et al., 2026). El éxito de la gestión directiva no se mide con métricas frías, sino por la capacidad ética de la organización para dejarse conmover por la alteridad y cambiar sus estructuras ante la presencia del otro, garantizando la inclusión y la dignidad en el territorio educativo.

### **3.5. Categoría tres (3). Ambiente Laboral y Salud Mental: Una Perspectiva desde la Hospitalidad y el Mandar Obedeciendo**

Antes de un marco normativo o un espacio físico, el ambiente laboral en la educación pública es una red de muchas relaciones, de allí que la calidad de la convivencia y el trato diario entre sus miembros realmente define el clima y la cultura de la institución. (Montufar, 2025, pp.

9-22) Aquí, la gestión del rector tiene un papel clave porque influye en la integridad psicoemocional de los docentes y administrativos. (Martínez-Garrido, 2017) Desde una ontología del sujeto relacional (González, 2025b), el ambiente muestra el ser con otros, es una ecología de cuidado donde el rector actúa como anfitrión simbólico, cambiando su postura de un lugar de vigilancia por un lugar de hospitalidad pedagógica. Barrientos et al. (2021) confirman que cuando el liderazgo del director es mejor, la calidad del clima institucional también mejora, lo cual pone la responsabilidad ética del rector en el centro de la salud organizacional. (Montufar, 2025)

Frente a los modelos tradicionales de resolución de conflictos que buscan soluciones superficiales o la imposición de acuerdos por la fuerza, el modelo transformador pone en el centro dos procesos clave: el empoderamiento y el reconocimiento (Martínez Guzmán y París Albert 2006, pp. 3-10). Por ejemplo, en una situación en la que dos docentes tienen un desacuerdo sobre la organización de actividades escolares, en lugar de imponer una solución, el rector puede facilitar un diálogo en el que ambas partes expresen sus necesidades y preocupaciones, promoviendo que cada uno reconozca la perspectiva y la vulnerabilidad del otro. Además, para superar el clima de tensión y fragmentación que suele haber en la gestión burocrática, es necesario usar el enfoque de mediación transformadora desarrollado por Bush y Folger (2006). Según el principio ético-político del Mandar Obedeciendo, el rector no actúa como un juez que castiga o impone decisiones desde una posición de poder, más bien, actúa como un facilitador que ayuda a que las partes recuperen su capacidad de decidir y reconozcan la diferencia y vulnerabilidad del otro. Así, la mediación transformadora se vuelve una herramienta esencial para restaurar la confianza entre personas, reducir la despersonalización del rol docente y fomentar ambientes laborales sanos en contextos de mucha diversidad (Bush y Folger, 2006).

Bajo la idea de Mandar Obedeciendo, el liderazgo de servicio coloca la autoridad en pro del bienestar de la comunidad, además la cercanía y el apoyo de los directivos contribuyen a la construcción de un adecuado clima laboral y lo convierten en una estructura de apoyo ético. Así, el docente recupera su capacidad de decisión y se protege de la alienación. En Colombia, las Leyes 2383 y 2414 de 2024 formalizan la necesidad de atender el bienestar socioemocional en la escuela, lo que implica superar la noción de que solo la experiencia en el aula garantiza un liderazgo efectivo, promoviendo en su lugar habilidades relacionales e innovadoras que se fundamentan en el Decreto 1278 de 2002 y en las culturas de colaboración profesional.

Frente a la crisis de salud mental en el magisterio, el rector actúa como mediador ético que puede contener el síndrome de burnout (Maslach y Jackson, 1981). El burnout no es una enfermedad individual, es el síntoma de una gestión que ha puesto la norma por encima de la persona (Rodríguez, 2017) la respuesta de alguien que vive en un entorno sin hospitalidad. El desgaste profesional surge entonces de la experiencia constante de impotencia y de la pérdida de autonomía por la hiperburocracia. Cuando se escucha activamente, una gestión basada en la ética del cuidado (Gilligan, 2013) se reduce la presión autocrática que provoca el mobbing laboral (Leyva, 2024), lo que contribuye a aliviar las presiones del sistema, ayuda a mantener la dignidad del profesorado y reducir, lo que en esta investigación se ha denominado, el cortisol institucional.

### ***3.5.1. El Cortisol Institucional: Enfermedad de la Escuela***

La salud mental se fragmenta cuando se da prioridad al control burocrático en lugar del apoyo humano y se agrava, aun mas, cuando faltan herramientas para identificar los riesgos psicosociales (Benavides, 2021). Bolaños (2024) señala que, si no hay estrategias para el bienestar psicológico, el rector solo observa cómo su equipo se deteriora. Así, el profesorado queda expuesto a factores estresantes que vuelven crónico su malestar, de allí que liderar implica pasar de una posición de vigilancia constante y a una autoridad legítima basada en la escucha activa y la apertura.

El cortisol institucional, es un estado de hipervigilancia, de respuesta defensiva y de estrés crónico en las organizaciones, que surge cuando las dinámicas laborales se basan en el miedo o en la desconfianza. Este régimen de crisis recurrente también se observa en los estudios laborales modernos, donde la incertidumbre socioeconómica, la sobreprecarización y la urgencia operativa crean un clima de tensión constante, lo cual debilita la resistencia emocional, rompe el compromiso y aumenta el ausentismo profesional (Quintás, 2025).

La conceptualización del ***cortisol institucional*** no remite a una sintomatología aislada o estrictamente clínica en la salud del docente, sino que se erige como *una categoría analítica que devela el estrés sistémico, la ansiedad y la toxicidad estructural producidos por la lógica gerencialista y el imperativo métrico en la escuela pública*. A partir de la articulación entre los aportes de Sapolsky (2004) sobre el impacto fisiológico y social del estrés crónico y la ética de la

alteridad de Lévinas (2002). Bajo la ilusión óptica del éxito estadístico a corto plazo, en la que el rigor burocrático se justifica por el aumento de las pruebas estandarizadas, se encubre un proceso destructivo que sacrifica la sostenibilidad humana a largo plazo.

Desde esta perspectiva, la investigación abraza la corporeidad como un dato epistemológico central, superando la asepsia positivista que pretende desvincular la subjetividad y el cuerpo del investigador y de los sujetos de la vida escolar. Apoyándose en la geometría de las pasiones planteada por Bodei (1995), es posible decodificar la arquitectura afectiva de las organizaciones educativas, comprendiendo cómo los afectos, las tensiones corporales y el miedo al control disciplinario no son meras reacciones psicológicas individuales, sino un "dato epistémico encarnado" derivado de la afección corporal de la propia institución. En el entorno escolar, el malestar magisterial y el desgaste psicoafectivo suelen ser invisibilizados y neutralizados bajo el mandato de la eficiencia y la estandarización del dato burocrático.

Asimismo, la fundamentación de esta categoría adquiere potencia crítica mediante el concepto de Aporobiografía propuesta por González (2018), quien invita a asumir la fragilidad, las fisuras y las heridas socioemocionales como lugares legítimos de enunciación y producción de conocimiento. Al articular la aporobiografía a la comprensión del cortisol institucional, se legitima el testimonio de la vulnerabilidad docente no como un síntoma de debilidad personal, sino como un acto de resistencia y denuncia epistémica frente a las violencias silenciosas que atraviesan la cotidianidad de la gestión escolar pública (González González, 2018).

El cortisol institucional se presenta como un diagnóstico clave para las organizaciones educativas de hoy. En muchas instituciones educativas impere la "tiranía del formato" que reemplaza el objetivo pedagógico de la escuela por una obsesión técnica con las métricas y los reportes administrativos. Esta idea muestra cómo las estructuras rígidas y los liderazgos autoritarios dañan las relaciones en la escuela, bloqueando la empatía y la creatividad. Al funcionar como una sociedad disciplinaria enfocada en vigilar, normalizar y medir (Foucault, 2004), la institución ejerce una forma de violencia simbólica de gran fuerza (Bourdieu y Passeron, 1998), invalidando la diferencia y los conocimientos locales para obligar a personas diversas a encajar en moldes estandarizados.

Reducir al docente a un simple cumplidor de normativas despoja a su labor de todo propósito vital. Este vacío de sentido, sumado a la exigencia de una productividad mecánica, no demuestra calidad educativa; por el contrario, refleja un adiestramiento que conduce al

profesorado al *burnout*, deshumanizando la organización y robotizando el sistema. Bajo este esquema, el docente queda atrapado en un entorno autoritario que prioriza la justificación documental sobre la autonomía profesional, sofocando la vocación pedagógica, sin embargo, en la escuela contemporánea, el desarrollo socioemocional no representa un añadido secundario ni una concesión asistencial, sino la condición de posibilidad de todo aprendizaje significativo. Cuando el entorno escolar prioriza la contención emocional, la empatía y la seguridad psicológica, el aula se transforma en un espacio de sentido donde los estudiantes no solo asimilan contenidos, sino que construyen su identidad y aprenden a gestionar la complejidad de su realidad.

Esta lógica burocrática resulta aún más crítica en una época en la que la desmotivación escolar y la crisis socioemocional de los estudiantes exigen, más que nunca, una presencia pedagógica humana y creativa. Ante el aumento sostenido del malestar psíquico en las aulas, diversos organismos multilaterales señalan que la contención afectiva y el bienestar integral deben situarse en el centro de las políticas públicas (UNICEF y UNESCO, 2021). Asimismo, la literatura pedagógica contemporánea enfatiza que la educación es intrínsecamente un proceso relacional, donde el cuidado ético y el vínculo afectivo con el maestro constituyen el núcleo de la experiencia formativa (Noddings, 2013). Desconocer esta dimensión para subordinar la labor docente al control documental solo profundiza la desconexión con los estudiantes; como advierte Biesta (2017), reducir la pedagogía a una métrica de eficiencia administrativa anula la dimensión ética y el "bello riesgo" de un encuentro educativo auténticamente transformador.

En el marco de la gestión directiva, Parra Robledo (2017) sostiene desde un enfoque interaccionista y psicosocial que el clima escolar es una construcción social dinámica susceptible de ser intervenida positivamente mediante el liderazgo pedagógico, el autor enfatiza el efecto director como un catalizador indirecto de los aprendizajes, el cual opera al transformar climas tóxicos en climas nutritivos que fortalecen el bienestar socioemocional, la motivación y las relaciones colaborativas de los docentes, contrarrestando así los factores de desanimación e insatisfacción laboral.

Esta gestión, que pretende *gritar a las plantas para que crezcan* mediante manuales de instrucciones fuera de contexto, agota las reservas de bienestar del trabajador y conduce al estrés crónico, al no poder manejar la complejidad humana, la dirección suele apoyarse en normas rígidas y en la comunicación de arriba hacia abajo. Así, la gestión de papeles reemplaza a la

gestión de personas y convierte la escuela en un espacio en el que solo se sobrevive psicológicamente. La mente del trabajador termina fragmentada y separada del entorno educativo.

### ***3.5.2. La Tiranía del Formato y Factores Estresores***

El Cortisol Institucional se plantea como una categoría heurística y sociocrítica para comprender la gestión escolar tras la pandemia. Esta metáfora describe el estrés crónico y la toxicidad sistémica que Han (2022, 2024) ha denominado “la tiranía del formato”. Se trata del exceso de tareas administrativas y burocráticas en la gestión escolar, que pone en segundo plano la práctica pedagógica y el vínculo humano, mientras da prioridad al llenado obsesivo, punitivo y estandarizado de evidencias, planillas y reportes. Estudios en Colombia y Latinoamérica (Hernández y Cárdenas, 2025; Fernández García et al., 2024; Paulino, 2025) muestran que el exceso de demandas burocráticas provoca bloqueos cognitivos y afectivos, frena la empatía y conduce al burnout. Esta estructura de vigilancia líquida (Gonfiantini, 2021) y la hiperconectividad digital (Casassus, 2006; Cobo, 2019) dañan las relaciones y convierten la escuela en un espacio de supervivencia psicológica.

El desgaste psicoafectivo del magisterio no puede comprenderse como un desajuste meramente individual o biológico; responde, en cambio, a las tensiones micropolíticas emergentes en contextos urbanos con alta vulnerabilidad socioestructural. En este sentido, Ramírez-Giraldo y Gómez-Mendoza (2024) evidencian cualitativamente cómo la subjetividad docente se fragmenta cuando el liderazgo directivo se subordina a lógicas de gestión fiscalizadoras y estandarizadas. Esta dinámica de hipervigilancia y control procedimental intensifica lo que en este estudio conceptualizamos como la tiranía del formato, un régimen administrativo que eleva el cortisol institucional al sofocar el saber pedagógico y despojar de sentido el acto educativo. Frente a esta erosión subjetiva provocada por la burocracia punitiva, se vuelve indispensable articular una Gobernanza Alteritaria y una Gestión de la Ternura, capaces de restituir el amparo institucional, la escucha receptiva y el cuidado ético-relacional en las escuelas públicas

Para comprender esta complejidad, la investigación utiliza el Cortisol Institucional como una categoría heurística para interpretar cómo determinadas condiciones de presión métrica,

sobrecarga burocrática y gestión coerciva pueden relacionarse con el desgaste de las relaciones y con experiencias de tensión en la vida escolar.

**Tabla 9**

*Dimensiones del cortisol institucional y su correlación con la justicia curricular*

| Dimensión del cortisol | Manifestaciones y tensiones organizacionales                                                    | Efecto en el bienestar docente (burnout)                                               | Correlación con la justicia curricular                                                                         |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Administrativa      | Tiranía del formato, burocratización de la enseñanza e hipervigilancia procedimental.           | Agotamiento emocional crónico y saturación por labores no pedagógicas.                 | Pérdida: desplaza el tiempo de aula y la planificación diversificada hacia el llenado defensivo de evidencias. |
| 2. Pedagógica          | Estandarización curricular rígida, obsesión por métricas y homogeneización de ritmos.           | Despersonalización del rol docente, pérdida de la pasión e inhibición de la autonomía. | Pérdida: invisibiliza los saberes locales y margina la enseñanza orientada a contextos diversos.               |
| 3. Relacional          | Liderazgo autocrático, jerarquización punitiva y quiebre de la confianza intersubjetiva.        | Baja realización personal, desconfianza entre pares y aislamiento socioemocional.      | Pérdida: fragmenta el trabajo colaborativo e interrumpe el amparo y la acogida necesarios.                     |
| 4. Digital             | Datificación punitiva, hiperconectividad invasiva y vigilancia algorítmica fuera de la jornada. | Fatiga informativa, síndrome de tecnostres e incapacidad de desconexión.               | Pérdida: sustituye la deliberación ético-pedagógica situada por la inmediatez operacional y la cuantificación. |

*Nota.* Autoría propia con base en Maslach y Jackson (1981), en el enfoque de Justicia Curricular y en el marco del Cortisol Institucional.

Como muestra la **Tabla 8**, las cuatro dimensiones actúan de forma conjunta y dificultan el diseño de estrategias diversas. También afectan la equidad pedagógica. Buscar únicamente los mejores resultados estadísticos limita la dimensión humana de la institución y convierte al maestro en un simple ejecutor de tareas. Ante esta forma de praxis del poder, el ejercicio del Mandar Obedeciendo cambia la estructura para valorar la dignidad de los maestros. La evidencia empírica (López Martínez et al., 2023) muestra que el desgaste emocional no es solo un problema individual, sino un síntoma de un problema más amplio, por eso, reducir el cortisol institucional es necesario para lograr la justicia curricular, mejorar el clima en el aula y recuperar la relación educativa.

Esta paralización procedimental encuentra una explicación estructural profunda al examinar la operación de los Sistemas de Gestión de la Calidad (ISO) en el sector educativo público. Como advierte Rodríguez Montufar (2025), la exigencia de estándares, auditorías y rendición de cuentas dentro de un clima organizacional tenso o desfavorable provoca que los

procedimientos institucionales sean vivenciados por los actores escolares como una burocracia asfixiante, marcada por tiempos de respuesta lentos y aislamiento profesional. No obstante, cuando la gestión rectoral transforma las señales de control en rutinas de soporte, reconocimiento y justicia procedimental, esos mismos requerimientos institucionales se internalizan como dinámicas de acompañamiento que reducen la desconfianza. De este modo, la evidencia métrica reciente ratifica nuestra premisa sociocrítica: la superación del cortisol institucional y de la tiranía del formato no demanda la anulación de la organización escolar, sino la articulación de una arquitectura de la hospitalidad capaz de metabolizar la exigencia normativa a través del amparo socioemocional y la seguridad psicológica.

### ***3.5.3. Liderazgo de la Hospitalidad: La Paradoja del Mandar Obedeciendo***

Para revertir el daño sistémico y sanar el ambiente laboral, es necesario invertir la pirámide de poder a partir del ejercicio del liderazgo de la hospitalidad (González, 2016, 2022). Este enfoque rompe con la idea del rector como supervisor de métricas y lo muestra como un anfitrión ético que recibe la diferencia. Frente al modelo tradicional que viene de la sociedad disciplinaria, la escuela pública no puede ser una máquina rígida, sino un refugio que cuida los lazos sociales y emocionales y que reduce el estrés institucional. La propuesta del Mandar Obedeciendo (Dussel, 2008) rompe con el sistema vertical taylorista. El rector deja de ser un altavoz burocrático y toma un papel de servicio, poniendo en primer lugar las necesidades de su comunidad. Esta forma de actuar quita la lógica colonial a la gestión (González y González, 2023) y muestra que es posible mantener la gobernanza sin recurrir a la fuerza, así, enfrenta la “tiranía del formato” y abre paso a la justicia curricular y al crecimiento humano.

Frente al desencanto docente (Sarmiento, 2018), el ejercicio rectoral situado se presenta como una resistencia ética (González et al., 2026), pues implica acciones concretas orientadas a transformar prácticas de gestión que generan insatisfacción y desgaste profesional. Para mitigar el *burnout* (Rodríguez, 2017) y la sobrecarga procedimental, no basta con reconocer estos problemas: es necesario implementar liderazgos compartidos y distribuidos (Bolívar, 2020; Calimlim et al., 2025; Rendón, 2025), que permitan la descentralización de las decisiones y la corresponsabilidad en la gestión escolar. Redistribuir la responsabilidad y fomentar una comunicación dialogante y no violenta (Bolaños, 2024; Esbrí y Durán, 2023), por ejemplo,

mediante equipos de trabajo colaborativos y espacios para la deliberación pedagógica, se contribuye a reducir la brecha jerárquica y a restituir la autonomía intelectual del profesorado. Además, cuando se comprende que la gestión emocional es un pilar de la justicia social (Jaramillo, 2025; Novoa et al., 2026), se visibiliza el aislamiento profesional (Leyva, 2024) como un problema estructural que debe abordarse mediante estrategias institucionales orientadas a fortalecer la pertenencia y el acompañamiento profesional. Concebir el clima escolar como una ecología de vínculos resilientes (Medina y Altamirano, 2023) implica diseñar procesos que favorezcan la cooperación y la cohesión, proporcionando la estabilidad que la aplicación exclusiva de la norma técnica no logra aportar. Finalmente, al asumir explícitamente la ética del cuidado (Gilligan, 2013) y la inteligencia emocional (Fundación Botín, 2008), el rector transita de un modelo de control autoritario a una gestión basada en la confianza y el reconocimiento, fortaleciendo así las instituciones públicas como verdaderos espacios de hospitalidad y bienestar.

La dimensión relacional de la rectoría se concreta en la cualidad ética de sus flujos comunicativos y en la capacidad de construir una auténtica arquitectura de la acogida. Como afirman Vargas-Valencia y Castro-Solano (2024), la comunicación directiva horizontal y asertiva constituye un factor asociado con la motivación intrínseca docente, en tanto reduce la despersonalización y actúa como un factor protector frente al síndrome de burnout. Esta evidencia respalda la urgencia de transitar de una comunicación vertical-sancionatoria a canales de diálogo empáticos y participativos. En la perspectiva del *Liderazgo de la Hospitalidad*, la acogida institucional no es un gesto concesivo, sino un imperativo ético y estructural: cuando la rectoría dispone espacios de escucha activa, valida la diferencia y reconoce la dignidad del profesorado, el clima organizacional se desintoxica, reconfigurando la autoridad directiva en clave de *Mandar Obedeciendo* y sostenibilidad humana.

Por su parte, el gerencialismo neoliberal actúa como un poder blando basado en estándares de rendimiento y en la datificación masiva, lo cual somete a la comunidad a la lógica del mercado (Han, 2014) y convierte la gestión en una producción de datos para el capitalismo cognitivo (Ball y Youdell, 2008). En este contexto, la inclusión puede reducirse a un simple discurso de legitimación (Sanna, 2025), en contraposición, la justicia curricular defiende un “nosotros político” frente a la violencia simbólica que no considera el cansancio de docentes y estudiantes. Para superar esta crisis, la escuela debe ser un espacio de hospitalidad radical en el que se reconozca al estudiante como una fuerza vital (Deleuze, 2006). Al atender al territorio, el

rector incluye la salud mental docente en el proyecto educativo institucional (Téllez, 2020), pasando del rol de gerente de crisis a anfitrión de posibilidades. De este modo, la educación se convierte en una responsabilidad ética hacia el otro (González, 2025b; Skliar, 2011) y acoge la singularidad en un ambiente de cuidado socioafectivo.

En convergencia con la pedagogía de la alteridad y la hospitalidad (González González, 2026; Skliar, 2019), la categoría de Justicia Afectiva formulada por Carina V. Kaplan (2022,2023) resulta fundamental para problematizar el rol del rector en la construcción del ambiente laboral y la gestión escolar, desde esta perspectiva, las emociones en la escuela no constituyen epifenómenos privados o emergentes secundarios, sino asuntos de derechos humanos y justicia social. Trasladado al ámbito de la dirección institucional, el liderazgo del rector está llamado a constituirse en un refugio simbólico y en una arquitectura de contención capaz de mitigar las marcas de la precarización y el dolor social que atraviesan la cotidianidad docente. Asumir la gestión escolar desde la justicia afectiva implica romper con la lógica tecnocrática que disocia la efectividad administrativa del bienestar socioemocional, promoviendo una tramitación colectiva del sufrimiento y institucionalizando el reconocimiento y el cuidado mutuo como prácticas innegociables de gobernanza alteritaria.

La resistencia frente a la precarización subjetiva provocada por el gerencialismo escolar exige desarticular la falsa dicotomía entre el deber administrativo y la salud integral del magisterio. Para comprender este movimiento de emancipación, es fundamental recuperar el concepto foucaultiano de cuidado de sí (*epimeleia heautou*), desarrollado en *La hermenéutica del sujeto* (Foucault, 2002). Lejos de constituir una actitud individualista, un repliegue solipsista o una búsqueda de autorrealización desvinculada de la comunidad, el cuidado de sí abarca un conjunto de prácticas éticas mediante las cuales el sujeto reflexiona sobre su propia existencia, orienta su conducta y transforma soberanamente su manera de vivir y habitar la escuela. Trasladada al campo directivo, la *epimeleia heautou* constituye la condición ontológica para que el docente y el rector reconozcan su propia vulnerabilidad frente a la tiranía del formato y el cortisol institucional; de este modo, la práctica reflexiva sobre el propio bienestar no se agota en el autocuidado privado, sino que se proyecta políticamente hacia la construcción de una Gestión de la Ternura y un amparo colectivo en el territorio educativo.

En la sostenibilidad de la escuela pública, la relación entre el liderazgo y la salud mental es la base de cualquier cambio real. Equilibrar la exigencia técnica con la ternura administrativa

implica entender que las redes de apoyo mutuo y los lazos humanos (Rendón, 2025) son las verdaderas medidas del éxito de la institución. Esta mezcla entre el liderazgo de servicio y la hospitalidad rompe con el modelo gerencial colombiano, permite pasar de una escuela que vigila a otra que cuida y destaca la figura del Anfitrión-Mandatario. Es un rector que lidera escuchando, protege la dignidad de su equipo y asegura que la eficiencia administrativa nunca esté por encima de la integridad humana.

### 3.5.4. *Síntesis Epistémica*

Esta fundamentación teórica presenta una matriz en la que Liderazgo, Gestión y Ambiente Laboral forman una tríada inseparable, unida por la alteridad.

**Tabla 10**

*Matriz de coherencia teórica y epistemológica de la investigación*

| <b>Autor</b>          | <b>Enfoque teórico/epistemológico</b>         | <b>Aporte principal / concepto clave</b>                                             | <b>Relación con las categorías de la tesis</b>                                                                                                                                       |
|-----------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kenneth Leithwood     | Eficacia y mejora escolar (línea anglosajona) | Liderazgo transformacional y distribuido; relaciones entre liderazgo y organización. | Variable independiente (liderazgo): aporta referentes para analizar cómo las prácticas del rector se relacionan con la gestión escolar, el desempeño institucional y el aprendizaje. |
| Philip Hallinger      | Enfoque instruccional/pedagógico              | Liderazgo pedagógico enfocado en el aprendizaje y el desarrollo profesional.         | Gestión escolar: fundamenta la transición del rector, de mero administrador burocrático a dinamizador de los procesos curriculares y formativos.                                     |
| Antonio Bolívar Botía | Liderazgo pedagógico iberoamericano           | Comunidades de aprendizaje profesional y democratización escolar.                    | Gestión escolar / ambiente laboral: humaniza los modelos anglosajones adaptándolos al contexto hispanohablante; promueve una gestión participativa.                                  |
| F. Javier Murillo     | Liderazgo para la justicia social             | Liderazgo colaborativo e inclusivo en entornos de alta complejidad social.           | Diversidad e inclusión: provee evidencia empírica de que la justicia social en la escuela requiere un modelo de gestión que reconozca y valide la heterogeneidad.                    |
| Michel Foucault       | Postestructuralismo / crítica institucional   | Sociedad disciplinaria, dispositivos de control, examen y vigilancia microfísica.    | Ambiente laboral (crítica): desmonta la herencia industrial de la escuela; cuestiona la normalización asfixiante y el control punitivo del gerencialismo sobre el docente.           |

|                            |                                              |                                                                                     |                                                                                                                                                                                |
|----------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pierre Bourdieu            | Sociología crítica de la educación           | Violencia simbólica, <i>habitus</i> y reproducción de las desigualdades culturales. | Justicia curricular / diversidad: permite analizar críticamente cómo el currículo estandarizado y eurocéntrico invisibiliza las realidades locales de contextos diversos.      |
| Byung-Chul Han             | Filosofía contemporánea / psicopolítica      | Sociedad del rendimiento, autoexplotación y el “infierno de lo igual”.              | Ambiente laboral / burnout: clave para teorizar el <i>Cortisol Institucional</i> ; explica el agotamiento docente debido a la presión por métricas e indicadores.              |
| Miguel Alberto González    | Pedagogías de la alteridad (U. de Manizales) | Arquitectura de la diversidad, el lazo social y la acogida de lo inédito.           | Categoría central: fundamento de la propuesta del Liderazgo de la Hospitalidad; define la gestión como un acto de recibir y dignificar la singularidad del otro.               |
| Enrique Dussel             | Filosofía de la liberación / decolonialidad  | Praxis de la alteridad, transmodernidad y ética de la liberación.                   | Enfoque de liderazgo (giro ético): justifica el paso de una administración técnica (medios-fines) a una gestión escolar descentrada, responsable de las víctimas del sistema.  |
| Hugo Zemelman              | Epistemología crítica latinoamericana        | Pensamiento epistémico, uso crítico de la teoría y el sujeto histórico.             | Sustento metodológico-político: respalda la autonomía del investigador para situar la tesis en Armenia, Quindío, y leer la realidad como un espacio de transformación no dado. |
| Boaventura de Sousa Santos | Epistemologías del Sur                       | Ecología de saberes y sociología de las ausencias/emergencias.                      | Justicia curricular: valida el rescate de las identidades y expresiones del territorio (p. ej., el barranquismo) frente a la homogeneización global.                           |
| Michel Serres              | Filosofía de la cultura y la ciencia         | Espacio gaseoso, subjetividades transmedia y la figura de “Pulgarcita”.             | Cultura digital en contextos diversos: analiza la desterritorialización del aula por las tecnologías y cómo esto tensiona y redefine la autoridad tradicional del rector.      |

*Nota.* Elaborado por nosotros con base en la revisión y la organización del marco teórico.

Esta matriz de coherencia muestra que la excelencia educativa en instituciones de ciudades intermedias como las de Armenia, Quindío, no debe basarse en una métrica fría, debe ser el resultado de ambientes laborales sanos, guiados por un *Anfitrión-Mandatario* capaz de convertir la gestión en un espacio de cuidado, justicia social y dignidad humana. Además, es fundamental que la gestión educativa articule explícitamente las expresiones culturales locales, como el barranquismo, con metodologías activas, tales como la ABP y la Educación CRESE. Esta integración permite que las prácticas pedagógicas se enriquezcan con el contexto cultural del territorio, asegurando que la formación integral parta de referentes significativos para la

comunidad y, al mismo tiempo, se sustente en un marco ético que valora la diversidad y promueve aprendizajes contextualizados.

Construir una *Arquitectura de la Acogida* implica, dentro del Doctorado en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, un trabajo de descolonización del pensamiento administrativo. Como señalan González et al. (2026), investigar y gestionar la diversidad implica reconocer las huellas estructurales y los daños que el sistema mundial deja en las personas, por eso, la gestión escolar debe ser un espacio en el que se busquen estas huellas para sanar las exclusiones. Debe usar lenguajes que, en vez de poner etiquetas, ofrezcan un espacio seguro para la vida individual y en grupo.

### **3.6. Instrumentos conceptuales complementarios**

Para asegurar la validez teórica y la vigilancia epistemológica de la investigación, el marco conceptual se apoya en la triangulación de fuentes documentales de alta citación e impacto académico. Para ello, se realiza una búsqueda sistemática en bases de datos indexadas de alcance internacional, como ERIC, JSTOR, Scopus y SciELO. Se da prioridad a la literatura científica sobre liderazgo directivo, gestión escolar y pedagogías de la alteridad. Esta revisión también incluye el análisis de informes técnicos de organismos multilaterales, como la UNESCO y la OCDE, así como de instrumentos de política pública y normas educativas, tanto a nivel nacional como local, como los del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y de la Secretaría de Educación Municipal de Armenia. Estas fuentes sirven como elementos de contraste contextual y de respaldo empírico para dialogar críticamente con las categorías emergentes del estudio.

## **4. Marco metodológico**

### **4.1. El Diseño metodológico**

El diseño metodológico sigue una secuencia jerárquica, desde el paradigma hasta el instrumento, basándose en el pragmatismo sociocrítico para analizar la realidad escolar en dos niveles: como hechos observables y como una red de significados marcada por relaciones de poder a lo largo de la historia (Guba & Lincoln, 1994; Dussel, 2007; Sousa Santos, 2006). Con este enfoque, el investigador reconoce su subjetividad como parte del conocimiento y la examina de manera reflexiva, considerando la desigualdad que implica dirigir en el contexto estudiado. La autoridad no se trata como una variable fija, sino como una dimensión que se relaciona con la experiencia docente y con la comprensión del clima institucional. Ya no se ve solo como un indicador de productividad, sino como el espacio donde se acumulan estas experiencias.

Para aplicar este enfoque, la investigación utiliza una perspectiva hermenéutica crítica, junto con una etapa cuantitativa previa de carácter pospositivista. Esta primera etapa, descriptiva y correlacional, mapea el sistema educativo local y define el contexto sin buscar causas. Luego, la etapa hermenéutica profundiza en la interpretación de la labor directiva como "texto" (Ricoeur, 2002) para lograr una comprensión más profunda y transformadora. Cada etapa mantiene su lógica, pero se integra en un proceso en el que las diferencias se consideran hallazgos, no errores. Esta lectura se realiza dejando clara la precomprensión del investigador, registrada en una bitácora de prejuicios, para comparar cómo su experiencia como director escolar y su postura crítica ante el gerencialismo dialogan con la evidencia empírica.

#### ***4.1.1. Paradigma: el pragmatismo sociocrítico y la decolonialidad situada***

Declarar un paradigma exige responder tres preguntas encadenadas: *qué se considera real, qué relación se establece entre quien conoce y lo conocido, y cómo se procede en consecuencia* (Guba & Lincoln, 1994). La presente investigación se inscribe en el pragmatismo sociocrítico y responde de la siguiente manera:

- **Ontología:** La realidad de la escuela pública se concibe como doblemente constituida. Por un lado, existen hechos observables, medibles y registrables, cargas de reporte, rotación docente, índices de agotamiento y métricas estandarizadas de desempeño; por otro lado, coexiste un orden de sentido intersubjetivo donde esos hechos adquieren significado y afección corporal en la vida cotidiana. Ambos planos están atravesados por dinámicas históricas de poder y por la tiranía del formato gerencialista, de modo que ni el dato cuantitativo ni el relato cualitativo se presentan como material neutro o aséptico.
- **Epistemología:** Quien conoce está constitutivamente implicado en lo que conoce. La subjetividad no se asume como un sesgo o contaminación que deba neutralizarse mediante la asepsia positivista, sino como una condición básica del conocimiento sometida a una rigurosa vigilancia reflexiva y a una *metalectura metodológica*. Esta posición resulta epistemológicamente exigente en el presente estudio: el investigador ejerce la rectoría en una de las instituciones oficiales del municipio de Armenia donde se desarrolla el análisis. Dicha asimetría y lugar de enunciación se declaran, se documentan y se someten a un estricto control metodológico para evitar cualquier pretensión autocrática o extractivismo epistémico.
- **Metodología:** Se articula un procedimiento mixto que integra la medición y la comprensión sin subordinar la dimensión comprensiva a la lógica métrica. El conocimiento producido no se agota en la descripción estática de los fenómenos: aspira a dismantelar las estructuras punitivas, incidir sobre las condiciones que describe y transformar la gobernanza escolar, en sintonía con la Filosofía de la Liberación (Dussel, 2007) y las Epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2006).

Esta postura paradigmática se traduce en una consecuencia analítica precisa: el estudio no examina la influencia del rector como una magnitud o variable que actúa mecánicamente sobre sujetos inertes, sino como *afectación*. Se indagan las huellas que el ejercicio de la autoridad, ya sea autocrática o mediada por la anfitrionía directiva y el mandar obedeciendo, deja en la experiencia laboral y socioemocional del magisterio. Así, el clima institucional deja de leerse como un mero indicador técnico de productividad y se comprende como el espacio relacional donde dichas huellas se sedimentan, visibilizando o atenuando el cortisol institucional.

#### ***4.1.2. Enfoque: hermenéutico de orientación crítica, con una fase cuantitativa previa***

El estudio se conduce desde un enfoque hermenéutico de orientación crítica. Se interpela el sentido que la comunidad educativa de Armenia otorga al ejercicio de la autoridad rectoral y, simultáneamente, se develan las estructuras micropolíticas de poder y los dispositivos burocráticos que sostienen o tensionan ese sentido. La acción institucional y la praxis cotidiana se leen como "texto", en el sentido expuesto por Ricoeur (2002): una trama de significados fijada en discursos, documentos, manuales de convivencia y prácticas organizacionales, plenamente susceptible de interpretación crítica.

A esta interpretación le antecede una fase cuantitativa previa de carácter pospositivista, cuyo propósito no es validar o probar la comprensión hermenéutica, sino mapear y delimitar el terreno donde esta se despliega. Mediante la encuesta estructurada se diagnostica el panorama general del sistema educativo oficial local, estimando tendencias de liderazgo, clima y factores de desgaste, y se identifican los contrastes analíticos que justifican la selección fundamentada de los casos críticos. Se trata, por tanto, de dos momentos con lógicas propias y funciones diferenciadas, y no de una asimilación acrítica de tradiciones.

Esta distinción gnoseológica es sustancial: la fase cuantitativa no busca corroborar la comprensión hermenéutica, ni la fase hermenéutica actúa como un mero ejemplo ilustrativo de los promedios estadísticos. Cada fase responde a su propia pregunta de investigación, encontrándose en una fase de *integración dialógica* donde la divergencia o tensión entre ambos registros se asume como un hallazgo de alto valor analítico y no como un sesgo de diseño.

#### ***4.1.3. El horizonte e itinerario de quien interpreta***

El enfoque hermenéutico-crítico exige declarar con transparencia el lugar de enunciación y el horizonte sociopolítico desde el cual se interpreta. El investigador se aproxima al corpus empírico desde una trayectoria en la dirección de instituciones públicas, desde una formación previa en gestión gerencial cuyos supuestos e instrumentalismo hoy somete a crítica, y desde una tradición teórica que privilegia la ética de la alteridad, la hospitalidad pedagógica, la justicia curricular y el cuestionamiento al gerencialismo. Esta precompresión no se suspende de forma ilusoria; se consigna explícitamente al inicio del proceso, se registra en la bitácora de prejuicios y

se contrasta a lo largo de todo el análisis para verificar críticamente en qué momentos orientó la lectura y en cuáles fue interpelada, desestabilizada o reconfigurada por la evidencia territorial.

#### 4.2. Tipo y alcance

Las dos fases se sitúan en escalas de alcance distintas, que no admiten mezcla en un mismo enunciado.

- **Fase cuantitativa: alcance descriptivo y correlacional.** Caracteriza las tendencias de liderazgo, clima y desgaste en el conjunto de las instituciones oficiales y estima la asociación entre ellas. Su pretensión es de estimación y no de causalidad: el diseño no permite afirmar que un estilo directivo produzca un determinado nivel de agotamiento.
- **Fase hermenéutica: alcance comprensivo e interpretativo, con pretensión transformadora.** Busca profundidad de sentido y no representatividad. Su resultado no se generaliza a la población: se ofrece como comprensión densa que el lector puede transferir, o no, a contextos comparables.

#### 4.3. Diseño

El diseño general es mixto secuencial explicativo. La fase cuantitativa es no experimental y transeccional: la información se recoge en un único momento, sin manipulación de condiciones. La fase cualitativa adopta la forma de estudio de caso interpretativo múltiple en cuatro instituciones, y se organiza en espiral: se vuelve varias veces sobre el mismo material, los momentos del análisis se solapan y los ajustes que el recorrido exija quedan documentados en la bitácora de decisiones.

La **Tabla 10** presenta la operacionalización de la fase cuantitativa. Corresponde únicamente a esa fase: las categorías de la fase hermenéutica no se operacionalizan en variables, sino que se enuncian como preguntas orientadoras del corpus (Tabla 11).

#### **Tabla 11**

*Operacionalización de la fase cuantitativa*

| Variable                         | Dimensión                        | Indicadores observables                                                | Técnica  | Instrumento              |
|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------|
| VI. Liderazgo del rector         | Enfoque de liderazgo             | Predominio transformacional, pedagógico, distribuido o de hospitalidad | Encuesta | Escala propia, sección A |
|                                  | Gobernanza participativa         | Decisión compartida, escucha activa, desmonte de la jerarquía punitiva | Encuesta | Escala propia, sección A |
| VD1. Gestión escolar             | Gestión académica y curricular   | Prácticas inclusivas, articulación del PEI con saberes locales         | Encuesta | Escala propia, sección B |
|                                  | Gestión administrativa           | Carga de reporte, flexibilidad procedimental                           | Encuesta | Escala propia, sección B |
| VD2. Ambiente laboral            | Clima organizacional             | Apoyo percibido, confianza, seguridad psicológica                      | Encuesta | Escala propia, sección C |
| VD3. Desgaste docente            | Agotamiento y despersonalización | Cansancio emocional, distancia con el rol, realización personal        | Encuesta | Escala propia, sección D |
| Variable transversal. Diversidad | Justicia curricular              | PIAR, equidad, reconocimiento de la singularidad                       | Encuesta | Escala propia, sección E |

Nota. Elaboración propia. Las baterías del MLQ, del MBI y de la escala de clima organizacional de Hoy y Miskel operan como referentes en la construcción de los reactivos; su uso directo queda condicionado a la licencia correspondiente.

La articulación de la batería instrumental cuantitativa (Escala ELR-GC-BD) responde a la necesidad de capturar empíricamente las interacciones entre los enfoques de liderazgo, la mediación del clima escolar y la prevalencia del malestar docente. Esta estructura psicométrica se fundamenta en los hallazgos de Sánchez-Otero et al. (2024), quienes sustentaron la validez de relacionar las dimensiones del MLQ y el MBI en el contexto latinoamericano, mostrando que la relación entre las métricas de liderazgo directivo y la salud laboral adquiere mayor capacidad interpretativa cuando se analiza en función de las dimensiones del ambiente organizacional. Por consiguiente, la inclusión de reactivos orientados a evaluar la seguridad psicológica, el apoyo socioafectivo y el cansancio emocional dentro del instrumento de esta investigación retoma la arquitectura metodológica de Sánchez-Otero et al. (2024), permitiendo examinar cuantitativamente si las prácticas alteritarias y de hospitalidad rectoral se asocian con menores niveles de desgaste profesional y con las dimensiones empíricas relacionadas con las condiciones de presión, sobrecarga y tensión institucional conceptualizadas mediante la categoría de Cortisol Institucional.

Para operativizar el análisis hermenéutico-crítico sin caer en la dispersión inductiva ni en la imposición dogmática de conceptos, se estructuró una matriz de categorías previas derivada del marco teórico conceptual. Estas categorías no funcionan como casilleros rígidos de clasificación, sino como lentes analíticos provisionales o *horizontes de escucha* que orientan la primera entrada al corpus empírico (discursos, relatos, documentos y registros cualitativos). Su propósito es rastrear las tensiones entre la lógica gerencialista de la gestión escolar y las posibilidades de una gobernanza alteritaria. La **Tabla 11** sintetiza esta matriz conceptual, detallando las preguntas orientadoras, las marcas léxico-textuales rastreadas y los referentes teóricos que fundamentan la interpretación inicial.

**Tabla 12**

*Categorías previas que orientan la lectura hermenéutica del corpus*

| Categoría previa         | Qué se interroga en el corpus                                               | Marcas textuales que se rastrean                                                | Referentes que orientan la lectura  |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Dimensión administrativa | Cómo se narra la exigencia de reporte y su lugar en la jornada              | Léxico del cumplimiento, metáforas de carga, menciones a auditoría y evidencia  | Ball (2003); Cobo (2019)            |
| Dimensión pedagógica     | Qué sentido adquiere la estandarización frente al saber propio del maestro  | Oposición entre lo que se debe reportar y lo que se considera enseñar           | Connell (1997); Sousa Santos (2006) |
| Dimensión relacional     | Cómo se significan la autoridad, la escucha y el acompañamiento             | Metáforas de la rectoría: ejecutor de normas frente a anfitrión de la comunidad | Dussel (2007); Lévinas (2002)       |
| Dimensión digital        | Qué sentido se atribuye a la conectividad permanente y al registro continuo | Referencias al tiempo fuera de jornada y a la trazabilidad de la actividad      | Han (2017); Rosa (2016)             |

Nota. Elaboración propia. Se trata de categorías previas y provisionales, derivadas del marco teórico, que orientan la primera entrada al corpus y se someten a revisión ante las categorías emergentes.

Con el propósito de traducir analíticamente el Cortisol Institucional y trascender su comprensión como un fenómeno exclusivamente biológico o individual, esta categoría sociocrítica se articula provisionalmente con la arquitectura empírica de la investigación. Para esta investigación, la categoría se organiza provisionalmente en cuatro dimensiones analíticas: burocratización e hipermétrica, vulnerabilidad y ansiedad métrico-evaluativa, erosión de la confianza y relacionalidad, y rigidez curricular con alienación pedagógica. Como se sintetiza en la Tabla 13, cada una de estas dimensiones traduce las tensiones teóricas de la gubernamentalidad

gerencialista en manifestaciones institucionales observables, vinculándose con los reactivos específicos previstos en el cuestionario dirigido al profesorado de la entidad territorial. Esta matriz de correspondencia busca favorecer que la medición cuantitativa permita examinar las dinámicas de desgaste relacional y presión burocrática que atraviesan la cotidianidad de las escuelas públicas.

**Tabla 13**

*Dimensiones del Cortisol Institucional y su Vinculación con los Ítems del Cuestionario al Profesorado*

| Dimensión                                       | Definición Teórica / Conceptual                                                                                                                 | Manifestación Institucional (Indicador Observable)                                                                 | Reactivos / Ítems del Cuestionario (Escala Likert)                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Burocratización e Hipermetría                | Tensión provocada por la primacía del control procedimental, diligenciamiento de formatos y vigilancia administrativa sobre el acto pedagógico. | Preocupación por el cumplimiento formal por encima del aprendizaje real; sobrecarga documental.                    | <p><b>Ítem 4:</b> Siento que la carga de diligenciamiento de formatos y reportes administrativos limita significativamente mi tiempo de planificación pedagógica y atención a estudiantes.</p> <p><b>Ítem 8:</b> En la institución se prioriza la evidencia documental de los procesos sobre la calidad de las interacciones en el aula.</p> |
| 2. Vulnerabilidad y Ansiedad Métrico-Evaluativa | Presión sistemática generada por los resultados en pruebas estandarizadas (Saber 11) y la clasificación institucional.                          | Cultura del temor al error, entrenamiento enfocado exclusivamente en pruebas y despersonalización del rendimiento. | <p><b>Ítem 12:</b> Las exigencias por alcanzar metas en pruebas estandarizadas generan un clima de tensión o ansiedad constante en el equipo docente.</p> <p><b>Ítem 15:</b> Percibo que el valor del trabajo docente se reduce a los indicadores o puntajes obtenidos por el establecimiento.</p>                                           |
| 3. Erosión de la Confianza y Relacionalidad     | Desgastador de los vínculos intersubjetivos motivado por el control panóptico, la                                                               | Ruptura de la empatía, aislamiento docente y dinámicas de defensa o fiscalización mutua.                           | <b>Ítem 19:</b> Las relaciones de trabajo entre directivos y docentes están marcadas más por el control                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                               |                                                                                                                   |                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               | competencia y la fragmentación del trabajo colaborativo.                                                          |                                                                                                                       | <p><i>procedimental que por el diálogo y la confianza mutua.</i></p> <p><b>Ítem 22:</b> <i>Frecuentemente experimento desgaste emocional debido al clima de exigencia punitiva o desconfianza en el entorno laboral.</i></p> |
| 4. Rigidez Curricular y Alienación Pedagógica | Pérdida de autonomía profesional frente a la estandarización rígida de planes de estudio y lineamientos externos. | Homogeneización de la enseñanza, inhibición de la creatividad y limitación de respuestas a la diversidad territorial. | <p><b>Ítem 25:</b> <i>La presión por cumplir con cronogramas y contenidos estandarizados limita mi libertad para adaptar el currículo a las necesidades diversas del estudiantado.</i></p>                                   |

#### 4.4. Contexto, población, muestra y corpus

El estudio se desarrolla en las veintiocho instituciones educativas oficiales del municipio de Armenia, Quindío. La población está compuesta por 1.121 rectores, coordinadores, docentes y personal administrativo vinculados a ellas durante el periodo de la investigación.

##### 4.4.1. Muestra de la fase cuantitativa.

La muestra cuantitativa estará conformada por 27 instituciones educativas públicas de Armenia, Quindío, con una participación prevista de 15 personas por institución, para un total estimado de 405 participantes. Esta distribución responde a una estrategia de comparación entre instituciones y busca garantizar la representación de diferentes actores que participan en la gestión y en la vida organizacional escolar.

En cada institución se establecerá una afijación fija de 15 participantes, distribuida de la siguiente manera:

- 1 directivo docente;
- 2 coordinadores;
- 10 docentes;

- 2 integrantes del personal administrativo.

La afijación por institución permite mantener una estructura homogénea de participación y facilita la comparación de las percepciones entre establecimientos educativos y entre los diferentes grupos de actores. Esta distribución no pretende representar proporcionalmente la composición laboral de cada institución, sino asegurar la presencia de los principales actores vinculados con la gestión escolar, el liderazgo rectoral y el ambiente laboral.

Dentro de cada institución, la selección de los participantes se realizará a partir de los listados actualizados de personal suministrados por la institución, aplicando un procedimiento de selección aleatoria dentro de cada grupo definido. Para los grupos de docentes y personal administrativo, se elaborará un listado de las personas que cumplan los criterios de inclusión y, a partir de este marco de selección, se realizará la escogencia mediante un procedimiento aleatorio. En el caso del directivo docente y de los coordinadores, su participación corresponderá a los cargos definidos en la estructura de la institución, procurando incluir al rector o directivo responsable y a los coordinadores que cumplan los criterios establecidos.

La participación estará sujeta al cumplimiento de los criterios de inclusión, la aceptación voluntaria y la firma del consentimiento informado. En caso de que alguna de las personas inicialmente seleccionadas no acepte participar o no cumpla los criterios establecidos, se recurrirá al siguiente participante disponible del mismo grupo a partir del procedimiento de selección previamente definido, evitando modificar la composición prevista de la muestra.

De esta manera, la estrategia combina una afijación institucional y por tipo de actor previamente definida con un procedimiento de selección aleatoria de los participantes dentro de los grupos en los que resulta aplicable. Esta precisión busca reducir el riesgo de selección por conveniencia y fortalecer la transparencia y reproducibilidad del procedimiento muestral.

La muestra se diseñó con una afijación fija por institución para favorecer la comparación entre establecimientos. Por esta razón, el estudio no utilizará el margen de error convencional de una muestra aleatoria simple como argumento de inferencia poblacional; las estimaciones generales serán interpretadas de acuerdo con el diseño muestral y, cuando corresponda, mediante ponderación.

#### ***4.4.2. Consideración sobre el alcance de la muestra***

La distribución de 15 participantes por institución tiene como finalidad principal posibilitar la caracterización y comparación de patrones de percepción entre instituciones y contribuir a la selección posterior de los casos que serán profundizados durante la fase hermenéutica. Por tanto, los resultados cuantitativos deberán interpretarse de acuerdo con el diseño y alcance definidos para el estudio, sin atribuir a las respuestas de los 15 participantes una representación estadística individual de toda la comunidad educativa de cada institución.

#### ***4.4.3. Corpus de la fase hermenéutica.***

El corpus se compone de entrevistas a profundidad con rectores, coordinadores y docentes de las cuatro instituciones seleccionadas, y de documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional y manuales de convivencia. Su selección obedece a la densidad de sentido y no a la proporción; el corpus puede ampliarse durante el proceso y su cierre se argumenta por suficiencia interpretativa, esto es, cuando las nuevas lecturas dejan de modificar las categorías construidas.

Los cuatro casos se seleccionan por contraste, a partir de los patrones que arroje la fase precedente, sobre dos ejes cruzados: el nivel de bienestar y desgaste reportado, y el régimen de vinculación del directivo. El primer eje distingue una institución en contexto de vulnerabilidad con indicadores de bienestar favorables de otra con recursos suficientes y desgaste elevado; el segundo distingue rectorías amparadas por el Decreto 2277 de 1979 de las vinculadas bajo el Decreto 1278 de 2002. Al cruzar dos criterios en cuatro casos, las dimensiones analizadas no resultan separables, y el estudio no pretende separarlos: los casos operan como situaciones densas que se leen en profundidad, no como celdas de un diseño comparativo.

### **4.5. Método**

**En la fase cuantitativa**, el procedimiento comprende depuración de la base, estadística descriptiva, pruebas de normalidad, correlaciones de Pearson o de Spearman según el comportamiento de los datos, y modelos de regresión lineal múltiple. El análisis de la fase cuantitativa se orientará por las tres hipótesis formuladas en el capítulo 2, correspondientes a las asociaciones entre prácticas de liderazgo participativo y clima organizacional, carga de reporte

administrativo y desgaste docente, y prácticas de liderazgo rectoral y ambiente laboral según las condiciones contextuales de las instituciones.

**En la fase hermenéutica**, en el marco del fundamento epistemológico de esta investigación, la ruta hermenéutica asumida se adscribe a la hermenéutica filosófica de Hans Georg Gadamer, tomando distancia explícita de la tradición analítica y pragmatista representada por autores como Willard Van Orman Quine. La arquitectura conceptual de este estudio se sostiene prioritariamente en el pensamiento de Gadamer, H.-G. (1993) en tanto permite abordar la comprensión no como un mero procedimiento o técnica de recolección de datos, sino como la condición ontológica y situada de la experiencia humana y educativa. La perspectiva gadameriana aporta tres pilares teóricos fundamentales para la investigación: En primer lugar, la historicidad y el prejuicio como anticipación de sentido: En segundo lugar, el permitir desmitificar y rescatar los prejuicios y precompresiones como la condición de posibilidad de todo comprender, entendiendo que los horizontes de los actores educativos se encuentran entramados en una historia efectual. Y finalmente, porque los horizontes de comprensión y la fusión de horizontes, ofrecen la categoría clave para interpretar el encuentro situacional entre los actores escolares, en donde comprender no implica la anulación del otro ni la asimilación dogmática, sino el acontecimiento en el que dos horizontes se encuentran, dialogan y se reconfiguran mutua y transformadoramente.

En este marco epistémico, la noción gadameriana del horizonte de comprensión se pone en diálogo fructífero con la crítica socio-pedagógica a los dispositivos de normalización escolar planteada por Carlos Skliar, así como con la ética de la alteridad radical y el reconocimiento del rostro de Emmanuel Lévinas. Este engranaje permite interpretar las dinámicas institucionales y la mediación escolar más allá de las prescripciones normativas, situándolas en la experiencia inmanente del encuentro con el otro.

Por contraste, este trabajo rechaza de manera explícita las aproximaciones provenientes de la filosofía analítica, el pragmatismo y el neopositivismo, expresadas en autores como Willard Van Orman Quine (tales como la indeterminación de la traducción o el holismo confirmacional). Dichas posturas se desestiman en tanto priorizan lógicas cuantitativas cerradas, métricas o explicaciones causales de carácter instrumental.

La investigación se posiciona de manera firme en una perspectiva inmanente, cualitativa y hermenéutico fenomenológica, orientada a la interpretación del sentido y a la comprensión de

la vivencia pedagógica en su contexto dinámico e institucional y se desarrolla en cuatro momentos que se solapan y a los que se retorna:

- **Precomprensión.** Antes de entrar al corpus se escribe el horizonte propio: qué se espera encontrar, desde qué tradición se lee y qué posición institucional ocupa quien interpreta. Ese texto queda fechado en la bitácora de prejuicios y se relee al cerrar cada ciclo de análisis.
- **Comprensión.** Lectura completa y repetida del material, identificación de unidades de sentido y movimiento sostenido entre el fragmento y el conjunto: cada enunciado se lee a la luz del documento entero y de la institución que lo produce, y cada institución se relee desde los enunciados que la constituyen.
- **Interpretación.** Las unidades de sentido se ponen en diálogo con la tradición teórica del estudio. Aquí se construyen las categorías interpretativas, que no recogen lo que los participantes dicen sino lo que puede comprenderse a partir de lo que dicen, y se documenta la fusión de horizontes entre el marco del investigador y el de la comunidad.
- **Apropiación.** Se enuncia la resignificación producida: qué sentido nuevo se instituye sobre la autoridad rectoral y qué se modificó en la comprensión de quien interpretó. Este momento se registra por escrito y forma parte de los resultados, no de las conclusiones.

#### 4.6. Técnicas e instrumentos

Las técnicas designan el procedimiento de recolección; los instrumentos, el soporte concreto donde el material queda registrado.

- **Técnicas.** Encuesta estructurada, entrevista a profundidad y análisis documental.
- **Instrumentos.** Escala propia de cuarenta reactivos tipo Likert, organizada en cinco secciones, liderazgo, gestión escolar, clima laboral, desgaste docente y diversidad, sometida a validación de contenido. Guion de entrevista por ejes, de estructura abierta, cuyas preguntas se formulan en clave de sentido y de historia del sentido: qué significa acompañar en esta institución, de dónde proviene esa manera de entenderlo y cómo se relaciona con lo que la norma prescribe. Matriz de unidades de sentido y matriz categorial para el corpus documental. Bitácora de prejuicios y bitácora de decisiones metodológicas. El guion de entrevista se construye de modo que produzca material interpretable y no juicios sobre el deber ser. La repregunta

habitual del enfoque vuelve sobre la procedencia del sentido: por qué se entiende de ese modo y desde qué experiencia previa.

- **Procesamiento y análisis de la información:** El procesamiento de la información se realizará mediante procedimientos diferenciados para cada fase del diseño metodológico, manteniendo posteriormente un proceso de integración dialógica de los resultados.

#### 4.7. Rigor

Cada fase se somete a los criterios propios de su tradición, sin trasladar unos a la otra.

- **Fase cuantitativa.** La información obtenida mediante la encuesta estructurada será organizada, depurada y analizada mediante **IBM SPSS Statistics**, o una versión disponible del software equivalente durante la fase de procesamiento. El procedimiento comprenderá la revisión de la base de datos, codificación de variables, identificación de datos faltantes, análisis descriptivo de las variables, evaluación de la consistencia interna mediante alfa de Cronbach y análisis de las asociaciones previstas en las hipótesis. Los procedimientos estadísticos específicos se determinarán de acuerdo con las características efectivas de la base de datos y con el cumplimiento de los supuestos correspondientes. Cuando resulte metodológicamente pertinente, podrán incorporarse análisis factoriales u otros procedimientos estadísticos, sin asumir anticipadamente su aplicación.
- **Fase hermenéutica.** Las entrevistas en profundidad y los documentos institucionales seleccionados constituirán el corpus cualitativo. Su organización, codificación y trazabilidad analítica se realizará mediante **ATLAS.ti**, software que permitirá gestionar las transcripciones, documentos, códigos, memos analíticos, relaciones entre categorías y segmentos de evidencia textual. El software se utilizará como herramienta de organización y trazabilidad del proceso interpretativo, no como sustituto del trabajo hermenéutico del investigador.
- **Análisis documental.** Los documentos institucionales, entre ellos PEI, manuales de convivencia, planes de mejoramiento, actas y otros documentos pertinentes definidos en el protocolo de investigación, serán incorporados al corpus cualitativo y gestionados mediante

ATLAS.ti. La matriz documental permitirá registrar la procedencia, contexto, unidades de sentido, categorías analíticas y relaciones relevantes para la interpretación.

#### **4.8. Integración de los dos registros**

Los resultados cuantitativos y hermenéuticos serán posteriormente organizados en una matriz dialógica de integración, en la que se confrontarán patrones estadísticos, experiencias narradas y evidencias documentales. Esta integración permitirá identificar convergencias, divergencias y tensiones sin asumir que los diferentes registros deben coincidir necesariamente.

#### **4.9. Procedimiento y fases**

La ejecución del diseño metodológico se desarrolla mediante un itinerario secuencial, articulado y progresivo que comprende las diferentes etapas de preparación, candidatización, trabajo de campo cuantitativo, análisis estadístico, internacionalización académica, profundización hermenéutica, integración de los registros y construcción del aporte doctoral. La secuencia responde a la lógica epistemológica del estudio: la fase cuantitativa permite caracterizar el contexto educativo oficial de Armenia e identificar patrones y contrastes que orientan la selección de los casos; posteriormente, la fase hermenéutica profundiza en los significados, experiencias, tensiones y relaciones de poder presentes en dichos casos. Finalmente, ambos registros son confrontados mediante una matriz dialógica, preservando las convergencias, divergencias y tensiones como elementos sustantivos de interpretación.

El cronograma se articula, además, con los hitos académicos del proceso doctoral. En particular, la candidatización constituye un momento previo al despliegue del trabajo de campo; la aplicación de la encuesta se proyecta para enero de 2027; el análisis cuantitativo y la selección de casos se desarrollarán durante febrero y marzo; y la pasantía internacional prevista para abril de 2027 contribuirá al fortalecimiento teórico y metodológico de la investigación antes de iniciar la profundización hermenéutica. Esta organización busca garantizar correspondencia entre los tiempos académicos, éticos, metodológicos y operativos del estudio. La **Tabla 14** detalla la estructura cronológica y procedimental de este proceso, precisando las actividades sustantivas de cada fase y el horizonte de ejecución establecido.

**Tabla 14***Fases y cronograma del proceso investigativo*

| <b>Fase</b>                                                       | <b>Actividades principales</b>                                                                                                                                                                                  | <b>Periodo previsto</b>                   | <b>Producto / resultado</b>                                                            |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Diseño y construcción</b>                                   | Operacionalización de categorías; construcción de instrumentos; articulación epistemológica, teórica y metodológica                                                                                             | <b>Concluida</b>                          | Instrumentos y matriz de coherencia investigativa                                      |
| <b>2. Validación y preparación del campo</b>                      | Juicio de expertos; V de Aiken; prueba piloto; estimación de confiabilidad; ajustes finales del instrumento; preparación de protocolos de aplicación                                                            | <b>Concluida / octubre-noviembre 2026</b> | Instrumento validado y protocolo definitivo                                            |
| <b>3. Candidatización doctoral</b>                                | Presentación del avance de tesis ante el Consejo de Doctores; sustentación del proyecto; incorporación de observaciones; obtención de la condición de candidato a doctor                                        | <b>Noviembre 2026</b>                     | Aprobación de candidatización                                                          |
| <b>4. Preparación ética y administrativa del trabajo de campo</b> | Aval ético; permisos institucionales; acuerdos de participación; consentimiento informado; organización de la aplicación en las instituciones educativas oficiales                                              | <b>Noviembre-diciembre 2026</b>           | Autorizaciones y condiciones de campo                                                  |
| <b>5. Campo cuantitativo</b>                                      | Aplicación de la encuesta a las instituciones educativas oficiales de Armenia; seguimiento de cobertura; depuración inicial de la base de datos                                                                 | <b>Enero 2027</b>                         | Base de datos cuantitativa consolidada                                                 |
| <b>6. Procesamiento y análisis cuantitativo</b>                   | Depuración de datos; análisis descriptivo; pruebas de normalidad; correlaciones; modelos de regresión; interpretación de resultados; identificación de patrones y selección de casos                            | <b>Febrero-marzo 2027</b>                 | Resultados cuantitativos y selección fundamentada de casos                             |
| <b>7. Pasantía internacional</b>                                  | Estancia académica internacional; profundización teórica y metodológica; diálogo con investigadores; revisión de literatura especializada; contraste y fortalecimiento del marco conceptual de la investigación | <b>Abril 2027</b>                         | Fortalecimiento teórico-metodológico y académicamente internacionalización de la tesis |
| <b>8. Campo hermenéutico</b>                                      | Selección definitiva de casos; entrevistas en profundidad; análisis documental; construcción                                                                                                                    | <b>Mayo 2027</b>                          | Corpus cualitativo y categorías interpretativas                                        |

|                                                         |                                                                                                                                                                                              |                        |                                     |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------|
|                                                         | y organización del corpus;<br>codificación e interpretación<br>mediante círculo hermenéutico                                                                                                 |                        |                                     |
| <b>9. Integración dialógica</b>                         | Confrontación de resultados cuantitativos y cualitativos; matriz dialógica; triangulación; interpretación de convergencias, tensiones y divergencias                                         | <b>Junio 2027</b>      | Integración de hallazgos            |
| <b>10. Discusión y construcción del aporte doctoral</b> | Discusión de resultados con el marco teórico; desarrollo de las categorías emergentes; consolidación de la propuesta de gobernanza alteritaria, Hospitalidad Pedagógica y Mandar Obedeciendo | <b>Julio 2027</b>      | Modelo conceptual y aporte doctoral |
| <b>11. Redacción final y devolución social</b>          | Elaboración de conclusiones; recomendaciones; aportes; revisión integral; devolución de resultados a comunidades participantes y actores institucionales                                     | <b>Agosto 2027</b>     | Versión final de tesis              |
| <b>12. Preparación para defensa doctoral</b>            | Revisión final con director/asesor; ajustes derivados de evaluación; preparación de sustentación y defensa                                                                                   | <b>Septiembre 2027</b> | Tesis lista para defensa            |

Nota. Elaboración propia.

Durante abril de 2027 se desarrollará una pasantía académica internacional orientada al fortalecimiento teórico, metodológico y conceptual de la investigación, esta estancia permitirá contrastar los desarrollos conceptuales de la tesis con perspectivas académicas internacionales relacionadas con liderazgo educativo, gobernanza escolar, diversidad, alteridad, bienestar docente y transformación de las organizaciones educativas. Asimismo, favorecerá el diálogo académico con investigadores y grupos de investigación, la identificación de referentes teóricos complementarios y la discusión crítica de los avances obtenidos durante la fase cuantitativa. Los aprendizajes derivados de la estancia serán incorporados al proceso de interpretación, discusión y construcción del aporte doctoral, sin alterar la coherencia epistemológica ni metodológica del estudio.

#### 4.10. Consideraciones éticas

La investigación se rige por la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, que la clasifica como investigación sin riesgo, por la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y por los principios de la Declaración de Helsinki en lo que resulta aplicable. Su desarrollo queda sujeto al aval del comité de ética de la Universidad de Manizales.

Se solicita consentimiento informado escrito a cada participante, con información sobre el propósito del estudio, el uso previsto de la información y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Instituciones y personas se identifican mediante códigos alfanuméricos, y las grabaciones y transcripciones se custodian bajo acceso restringido, sin uso para fines distintos de los declarados.

Un asunto ético requiere tratamiento explícito. El investigador ejerce la rectoría de una institución oficial del mismo municipio, condición que introduce una asimetría de poder frente a docentes y directivos que participan en el estudio. Para atenuarla se adoptan tres medidas: la institución que dirige queda excluida de la selección de casos cualitativos; la aplicación de la encuesta se realiza por medios que no permiten identificar al respondiente ante el investigador; y las entrevistas se conducen previa aclaración expresa de que la participación no incide en ninguna relación laboral ni administrativa. Estas medidas reducen el efecto, sin eliminarlo, y así se consigna.

El compromiso ético no se agota en el protocolo. Se contempla la devolución social de los resultados mediante informe técnico a la Secretaría de Educación de Armenia y a las comunidades participantes, de modo que el conocimiento producido revierta sobre las instituciones que lo hicieron posible.

## **5. Resultados de la etapa de fundamentación**

### **5.1. Ideas iniciales sobre los resultados**

Este capítulo presenta los resultados construidos hasta la etapa actual de la investigación. Dado que el trabajo de campo cuantitativo y cualitativo aún se encuentra proyectado en el cronograma de investigación, los resultados que aquí se reportan corresponden a la revisión crítica de antecedentes y literatura, a la identificación de regularidades y tensiones conceptuales, y a la delimitación del vacío de conocimiento que orienta la fase empírica. En consecuencia, el capítulo no presenta como hallazgos empíricos datos de encuestas, entrevistas o análisis de documentos institucionales que todavía no han sido producidos.

La revisión realizada permite establecer que el liderazgo rectoral no puede ser reducido a las características personales de quien ocupa el cargo. La literatura lo relaciona con procesos de aprendizaje, organización, participación, cultura institucional y mejora escolar, de manera que su comprensión exige atender las relaciones que se configuran entre la dirección, los actores y las condiciones organizacionales (Bolívar Botía, 2010, 2020; Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2008; Murillo Torrecilla, 2006).

En este sentido, el resultado principal de esta etapa no consiste en establecer que un determinado estilo de rectoría produce por sí mismo mejores resultados, sino en identificar una trama de relaciones que debe ser examinada empíricamente: liderazgo rectoral, gestión escolar, ambiente laboral, diversidad, relaciones de poder, participación y reconocimiento. Esta delimitación resulta coherente con el diseño metodológico de la tesis, que busca articular medición de relaciones entre variables con una comprensión hermenéutica de las experiencias de los actores.

### **5.2. El liderazgo rectoral: de la función administrativa a la práctica relacional**

Uno de los resultados más consistentes de la revisión es la transformación de la manera de comprender el liderazgo escolar. Los enfoques contemporáneos han desplazado progresivamente la mirada desde una dirección centrada exclusivamente en la autoridad formal, el control y la administración hacia formas de liderazgo orientadas al aprendizaje, la

colaboración, la construcción de capacidades y la participación de distintos actores. Bolívar Botía (2010) sitúa el liderazgo pedagógico en relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que Hallinger (2005) destaca la función del director en la orientación pedagógica de la institución. A su vez, Hallinger y Heck (2010) muestran la importancia del liderazgo colaborativo para los procesos de mejora escolar.

La literatura también advierte que el liderazgo no opera de manera aislada. Ogawa y Bossert (1995) proponen comprenderlo como una cualidad organizacional que se expresa en redes de relaciones y no solamente como una propiedad individual. En una dirección semejante, Murillo Torrecilla (2006) y Leithwood et al. (2008) permiten reconocer el tránsito hacia perspectivas distribuidas y orientadas a la mejora. Por tanto, el rector puede ser entendido como un actor con responsabilidad institucional específica, pero su acción se encuentra inscrita en una estructura de interacciones, normas, expectativas y capacidades colectivas.

Este resultado permite precisar una decisión conceptual de la tesis: estudiar el liderazgo rectoral implica analizar qué hace el rector, pero también cómo esas prácticas son recibidas, interpretadas y reproducidas por la comunidad educativa. De ahí que la investigación no se limite a identificar estilos de liderazgo, sino que examine sus relaciones con la gestión escolar y el ambiente laboral. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el contexto colombiano, donde investigaciones recientes han identificado tensiones entre liderazgo pedagógico, gestión directiva y exigencias institucionales (Herrera-Pérez et al., 2024; Pérez et al., 2024a, 2024b; Reyes & Martínez, 2024).

### **5.3. Articulación entre liderazgo rectoral, gestión escolar y ambiente laboral**

La revisión evidencia una segunda regularidad: liderazgo, gestión escolar y ambiente laboral constituyen dimensiones interdependientes de la vida institucional. La gestión escolar no se limita a la administración de recursos o al cumplimiento de procedimientos; comprende la organización de procesos, la comunicación, la toma de decisiones, la coordinación del trabajo pedagógico y la construcción de condiciones para que los actores desarrollen su labor. Montoya Camelo (2021) encuentra una relación entre gestión escolar y liderazgo para el aprendizaje desde la percepción directiva, mientras que Ogawa y Bossert (1995) permiten comprender que las formas de liderazgo adquieren significado en la estructura organizacional.

En el mismo sentido, la investigación sobre clima y satisfacción laboral muestra que las relaciones establecidas en la institución tienen consecuencias para la experiencia profesional de los docentes. Martínez-Garrido (2017) identifica la relación entre liderazgo, clima escolar y satisfacción laboral en América Latina; Nader et al. (2014) vinculan condiciones organizacionales con bienestar laboral; y Blanco-López et al. (2021) muestran que el clima organizacional en centros educativos puede ser analizado como un fenómeno multidimensional. Estudios más recientes sobre liderazgo y clima laboral mantienen esta preocupación en contextos educativos diversos (Nole Rodríguez et al., 2025).

A partir de estas contribuciones, la tesis formula como resultado teórico orientador que el liderazgo rectoral se relaciona con el ambiente laboral mediante prácticas concretas de gestión, comunicación, participación, reconocimiento, acompañamiento y distribución de responsabilidades. Esta formulación no constituye todavía una afirmación causal. Es una relación analítica que deberá ser examinada en la fase cuantitativa y profundizada en la fase hermenéutica.

#### **5.4. Eficacia, estandarización y bienestar: una tensión constitutiva**

Un tercer resultado de la revisión corresponde a la tensión entre las racionalidades de eficacia, medición y rendición de cuentas, por una parte, y las dimensiones pedagógicas, relacionales y humanas de la escuela, por otra. Ball (2003) permite comprender esta tensión mediante el análisis de la performatividad y de las formas en que los sistemas de evaluación pueden transformar la actividad profesional en una permanente producción de evidencias. Esta perspectiva dialoga con Foucault (2004), cuya crítica de la vigilancia, el examen y la normalización permite analizar cómo determinadas prácticas institucionales convierten el control en una tecnología cotidiana de regulación.

La revisión no conduce a rechazar los indicadores ni la evaluación. El resultado es más preciso: cuando la medición se convierte en el criterio exclusivo para valorar la institución, existe el riesgo de que la complejidad pedagógica quede subordinada a aquello que puede ser registrado, comparado y reportado. Esta tensión aparece también en investigaciones colombianas sobre gestión directiva, donde se identifican desafíos relacionados con la burocratización, la

gestión administrativa y la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico (Pérez et al., 2024b; Reyes & Martínez, 2024).

De esta tensión se derivan cinco relaciones analíticas que orientarán la interpretación posterior: eficiencia administrativa y sentido pedagógico; medición y reconocimiento; estandarización y diversidad; control y autonomía profesional; y cumplimiento y participación. Estas relaciones no constituyen categorías cerradas ni resultados empíricos anticipados; funcionan como ejes de problematización derivados de la literatura revisada.

### **5.5. Diversidad, alteridad y justicia curricular como condiciones de la gestión**

La revisión permite establecer que la diversidad no puede ocupar una posición periférica en el análisis del liderazgo y la gestión escolar. Murillo et al. (2010) relacionan liderazgo, inclusión y justicia social, mientras que Murillo et al. (2018) muestran que las desigualdades y la segregación socioeconómica forman parte de las condiciones estructurales en las que funcionan los sistemas escolares latinoamericanos. En consecuencia, la dirección escolar debe ser interpretada en relación con las diferencias sociales, culturales y territoriales que atraviesan la experiencia educativa.

Desde la perspectiva de la alteridad, esta cuestión adquiere una dimensión ética. Lévinas (2002) sitúa la relación con el otro como una responsabilidad que antecede a la apropiación del otro mediante categorías cerradas. Dussel (1994, 2006, 2007) amplía esta discusión hacia una crítica de las relaciones de poder y hacia una política que reconozca a quienes han sido históricamente excluidos. Skliar (2007, 2011, 2015) aporta una pedagogía de la diferencia que cuestiona la tendencia escolar a convertir la diversidad en una categoría que debe ser normalizada. En la tesis, estos aportes permiten interpretar la diversidad como condición epistemológica y ética del ejercicio directivo.

Esta perspectiva converge con la justicia curricular. Connell (1997) plantea que la justicia en educación exige examinar qué conocimientos, experiencias y sujetos son reconocidos por el currículo. Giroux (1993) vincula la pedagogía crítica con la voz de los sujetos y la posibilidad de disputar los sentidos dominantes de la educación. Torres Santomé (2011) relaciona justicia curricular con la necesidad de revisar las formas en que la cultura escolar selecciona y legitima determinados saberes. En consecuencia, una gestión escolar situada en la diversidad no puede

analizarse únicamente por su capacidad de cumplir procedimientos; también debe preguntarse quién participa, quién es escuchado y qué saberes son legitimados.

### **5.6. Hospitalidad Pedagógica y Mandar Obedeciendo: síntesis conceptual emergente**

La revisión realizada permite reconocer un punto de convergencia entre las perspectivas del liderazgo pedagógico, la alteridad, la ética del cuidado y la participación: la autoridad educativa puede conservar su responsabilidad institucional sin reducirse a una práctica de imposición. En este horizonte, la tesis construye la categoría de Hospitalidad Pedagógica como una elaboración conceptual propia, alimentada por la filosofía de la alteridad y por las pedagogías de la diferencia. La responsabilidad frente al otro planteada por Lévinas (2002), la perspectiva de liberación de Dussel (1994, 2006, 2007), la pedagogía de la diferencia de Skliar (2007) y los aportes sobre hospitalidad educativa de Gutiérrez et al. (2025) ofrecen fundamentos para pensar una dirección basada en escuchar, reconocer, acoger y acompañar.

La categoría de Mandar Obedeciendo también debe presentarse con precisión. No se trata de atribuir literalmente a un único autor una teoría de liderazgo escolar con esta denominación. En la tesis, el concepto se construye mediante el diálogo entre la discusión sobre poder y liberación de Dussel (2006, 2007), la tradición de la educación dialógica de Freire (1968), los estudios específicos sobre el sentido de mandar obedeciendo (García & Parra, 2020) y el material institucional que aborda la participación social desde esta perspectiva (Secretaría de Gobernación de México, 2024).

La síntesis conceptual producida por la tesis propone, entonces, que la autoridad directiva puede comprenderse como responsabilidad de servicio y no solamente como capacidad de mando. Mandar obedeciendo significa, en esta construcción, que la decisión directiva permanece vinculada con la escucha de la comunidad y con la responsabilidad institucional frente a sus necesidades. Esta formulación constituye una categoría orientadora que será contrastada y eventualmente reformulada a partir de la evidencia empírica; por ello, no debe redactarse en este capítulo como si ya hubiera demostrado efectos positivos en una institución determinada.

### **5.7. Cortisol Institucional: categoría heurística para interpretar el desgaste**

Esta categoría se mantiene, en esta etapa, como una construcción conceptual provisional. Su pertinencia y capacidad explicativa serán sometidas a contraste mediante la evidencia empírica producida durante las fases posteriores de la investigación. La categoría se apoya en diferentes tradiciones críticas. Ball (2003) permite problematizar la presión de la performatividad; Foucault (2004) aporta herramientas para comprender vigilancia, examen y normalización; Han (2014, 2024) analiza las formas contemporáneas de rendimiento, autoexplotación y cansancio; y Rosa (2016) permite interpretar la aceleración social como una dimensión estructural de la experiencia contemporánea. Sapolsky (2004), desde otra tradición, ofrece elementos para comprender el estrés como fenómeno fisiológico, lo que precisamente permite establecer la diferencia entre ese proceso biológico y la categoría sociocrítica propuesta en esta investigación.

La distinción es metodológicamente necesaria. El desgaste docente puede ser estudiado mediante instrumentos específicos y constructos reconocidos, como el burnout, cuya medición tiene una tradición propia (Maslach & Jackson, 1981). Cortisol Institucional, en cambio, no pretende reemplazar esas mediciones. Se propone como una lente interpretativa para indagar cómo las condiciones organizacionales son vividas colectivamente y cómo pueden relacionarse con percepciones de presión, vigilancia, aceleración y pérdida de sentido. Su validez como categoría explicativa deberá ser discutida a partir de los resultados del trabajo de campo.

### **5.8. Particularidades del contexto latinoamericano y colombiano**

La revisión muestra que los modelos internacionales de liderazgo no pueden trasladarse mecánicamente a contextos latinoamericanos. Castillo y Hallinger (2018), en su revisión de la investigación sobre liderazgo y gestión educativa en América Latina, evidencian la existencia de trayectorias, problemas y condiciones contextuales específicas. En Colombia, Herrera-Pérez et al. (2024) y Pérez et al. (2024a, 2024b) muestran la importancia de estudiar el liderazgo pedagógico y la gestión directiva desde las características concretas del sistema escolar. Bustamante y Agudelo (2025) también destacan la necesidad de considerar las condiciones culturales y sociales que configuran el liderazgo educativo en el país.

Este resultado es especialmente relevante para una investigación situada en Armenia, Quindío. La categoría de contexto no se incorpora únicamente como descripción geográfica, sino

como dimensión constitutiva del problema. Las condiciones territoriales, las desigualdades, la diversidad de las comunidades escolares y las exigencias de la administración educativa delimitan las posibilidades reales de actuación de los rectores. La investigación de Morillo (2026) sobre dinámicas de gestión educativa en ciudades intermedias de la región andina refuerza la pertinencia de estudiar la gestión desde escenarios territoriales que no pueden ser reducidos a los modelos contruidos para otros sistemas y escalas.

En esta perspectiva, el aporte de la tesis no consiste en proponer un modelo universal de liderazgo. El propósito es comprender una configuración situada y, a partir de ella, construir referentes de gobernanza alteritaria que puedan ser discutidos críticamente en contextos con características semejantes.

### **5.9. Vacío de conocimiento y delimitación del aporte doctoral**

La convergencia de los resultados documentales permite identificar un vacío específico. Existe una producción amplia sobre liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido, gestión escolar, clima organizacional, inclusión y justicia social; sin embargo, permanecen abiertas preguntas acerca de cómo estas dimensiones se articulan en la experiencia cotidiana de instituciones públicas situadas en contextos diversos y cómo las relaciones de autoridad son vividas por quienes integran la comunidad escolar.

La revisión permite ubicar cuatro niveles de conocimiento ya consolidados: primero, la importancia del liderazgo para los procesos de mejora escolar (Bolívar Botía, 2010; Leithwood et al., 2008); segundo, la relevancia de la colaboración y de las estructuras organizacionales (Hallinger & Heck, 2010; Ogawa & Bossert, 1995); tercero, la relación entre liderazgo, clima y bienestar laboral (Blanco-López et al., 2021; Martínez-Garrido, 2017; Nader et al., 2014); y cuarto, la necesidad de vincular liderazgo, inclusión, diversidad y justicia social (Murillo et al., 2010; Connell, 1997).

El vacío que permanece y que esta investigación pretende abordar se encuentra en la articulación de esos niveles desde una lectura de la alteridad y en un contexto territorial concreto. La tesis busca comprender cómo se relacionan las prácticas rectorales con la gestión y el ambiente laboral, cómo se experimentan las tensiones entre racionalidad administrativa y

mediación pedagógica, y qué posibilidades de transformación emergen cuando la autoridad es interpretada desde la Hospitalidad Pedagógica, el Mandar Obedeciendo y la Justicia Curricular.

#### **5.10. Estructura analítica que se deriva de los resultados documentales**

Los resultados obtenidos hasta esta etapa permiten organizar la investigación empírica alrededor de un conjunto de relaciones analíticas. La primera corresponde al liderazgo rectoral, entendido como conjunto de prácticas y experiencias de dirección. La segunda corresponde a la gestión escolar, comprendida como organización institucional, toma de decisiones, acompañamiento pedagógico, comunicación y participación. La tercera corresponde al ambiente laboral y al bienestar, incluidos el clima organizacional, la satisfacción, el desgaste y las experiencias de presión. La diversidad atraviesa las tres dimensiones como condición territorial, social, cultural y epistemológica.

Las categorías Hospitalidad Pedagógica, Mandar Obedeciendo, Justicia Curricular y Cortisol Institucional no serán tratadas como resultados predeterminados. Funcionarán como categorías orientadoras susceptibles de confirmación, ampliación, contradicción o transformación a partir de la evidencia. Esta decisión es fundamental para preservar el carácter investigativo del estudio y evitar que la fase empírica se convierta en una simple demostración de conceptos previamente definidos.

En consecuencia, la fase cuantitativa permitirá examinar las relaciones entre liderazgo rectoral, gestión escolar, ambiente laboral y desgaste, mientras que la fase cualitativa profundizará en las experiencias, significados, tensiones y relaciones de poder que no pueden ser agotados por las mediciones. La integración de ambos registros mediante la matriz dialógica permitirá conservar convergencias y divergencias y evitar que un resultado cuantitativo sea utilizado para cancelar una experiencia cualitativa o viceversa.

#### **5.11. Proyección de los resultados empíricos**

Los resultados empíricos propiamente dichos serán producidos en las fases posteriores de la investigación. De acuerdo con el cronograma actualizado, la aplicación del instrumento cuantitativo está prevista para enero de 2027; el procesamiento y análisis cuantitativo y la

selección de casos se desarrollarán durante febrero y marzo; la fase de internacionalización y profundización académica se realizará en abril; y el trabajo hermenéutico se desarrollará entre mayo y julio de 2027. La integración dialógica, la discusión y la construcción del aporte doctoral se desarrollarán posteriormente.

Por esta razón, en la versión definitiva del capítulo deberán incorporarse los resultados descriptivos, correlacionales y, si las condiciones estadísticas lo permiten, los modelos de regresión correspondientes, seguidos por los hallazgos cualitativos de los casos seleccionados. Estos resultados deberán responder a los objetivos de la investigación y dialogar con las categorías aquí delimitadas, sin forzar los datos para que confirmen las proposiciones teóricas.

### **5.12. Síntesis de los resultados obtenidos en esta etapa**

La revisión crítica permite sintetizar seis resultados principales. Primero, el liderazgo rectoral se comprende de manera más adecuada como una práctica relacional y organizacional que como una propiedad individual (Ogawa & Bossert, 1995; Bolívar Botía, 2010). Segundo, liderazgo, gestión escolar y ambiente laboral constituyen dimensiones articuladas de la experiencia institucional (Hallinger & Heck, 2010; Montoya Camelo, 2021; Martínez-Garrido, 2017). Tercero, la estandarización y la performatividad generan una tensión que debe ser examinada junto con sus implicaciones para la autonomía y el sentido pedagógico (Ball, 2003; Foucault, 2004).

Cuarto, la diversidad y la justicia curricular obligan a desplazar el análisis desde la eficiencia hacia las preguntas por el reconocimiento, la participación y los saberes legitimados (Connell, 1997; Murillo et al., 2010; Giroux, 1993; Torres Santomé, 2011). Quinto, la Hospitalidad Pedagógica y el Mandar Obedeciendo constituyen construcciones conceptuales de la tesis que buscan resignificar la autoridad como responsabilidad ética y servicio, pero que todavía deben ser contrastadas con la evidencia. Sexto, Cortisol Institucional se delimita como categoría heurística para interpretar condiciones colectivas de presión y desgaste, sin confundirla con cortisol biológico ni con burnout (Ball, 2003; Han, 2024; Rosa, 2016; Sapolsky, 2004; Maslach & Jackson, 1981).

En conjunto, estos resultados permiten pasar de una revisión centrada en modelos de liderazgo a una arquitectura de relaciones: liderazgo rectoral, gestión, ambiente laboral,

diversidad, poder, reconocimiento y justicia curricular. El aporte doctoral que se proyecta no se presenta todavía como un modelo demostrado, sino como una propuesta teórica en construcción cuya validez dependerá de la confrontación con la evidencia producida en las fases cuantitativa y hermenéutica.

## **6. Discusión de la etapa de fundamentación**

En el estado actual del estudio, esta discusión debe entenderse como una construcción argumentativa preliminar. Ya se ha aclarado que el capítulo 5° ha permitido identificar resultados documentales y conceptuales derivados de la revisión crítica de la literatura, pero el trabajo de campo cuantitativo y cualitativo aún no se ha realizado, por ello, no sería metodológicamente válido presentar en este capítulo como hallazgos empíricos las relaciones que todavía deben ser examinadas mediante encuestas, análisis estadístico, entrevistas y análisis hermenéutico. La discusión que sigue interpreta críticamente lo que la revisión permite sostener hasta ahora y establece la arquitectura argumentativa que deberá ser contrastada, confirmada, modificada o refutada cuando se disponga de la evidencia empírica.

### **6.1. Criterio de discusión y relación con la pregunta de investigación**

La pregunta central de la investigación se orienta a comprender de qué manera las vivencias y prácticas del enfoque de liderazgo del rector tensionan la gestión escolar y el ambiente laboral en contextos educativos diversos de Armenia, y cómo pueden emerger posibilidades de transformación hacia la hospitalidad y la justicia curricular. Esta formulación desplaza la discusión desde una pregunta exclusivamente instrumental, qué estilo de liderazgo es más eficaz, hacia una cuestión relacional, contextual y ética: cómo se configura la autoridad en la vida cotidiana de la escuela y qué relaciones e implicaciones organizacionales, pedagógicas y humanas pueden emerger de sus formas de ejercicio.

La literatura revisada permite sostener como punto de partida que el liderazgo escolar no constituye una propiedad aislada del rector: Ogawa y Bossert (1995) lo comprenden como una cualidad de la organización, mientras Bolívar Botía (2010, 2020), Hallinger (2005) y Leithwood et al. (2008) han mostrado la importancia de las prácticas directivas para la orientación pedagógica, la mejora y la construcción de capacidades. Hallinger y Heck (2010), además, sitúan la colaboración y la interacción organizacional como dimensiones relevantes para comprender los procesos de cambio escolar.

Desde esta perspectiva, la discusión doctoral no debe concluir anticipadamente que determinado liderazgo produce determinado resultado, más bien, debe examinar cómo las relaciones entre liderazgo, gestión, ambiente laboral y diversidad se configuran en contextos concretos. Esta precisión resulta especialmente importante porque el diseño de la investigación es correlacional en su fase cuantitativa y hermenéutico-comprensivo en su fase cualitativa; por tanto, la discusión definitiva deberá distinguir asociación, interpretación y posible explicación contextual, sin convertir ninguna de ellas en una afirmación causal que el diseño no permita.

**Tabla 15**

*Contraste de Paradigmas: Literatura Tradicional frente a Nuevos Enfoques de Estudio*

| <b>Eje Analítico</b>                   | <b>Literatura Tradicional<br/>Anglosajona / Gerencial</b>                                                                          | <b>Planteamientos Emergentes y<br/>Aportes del Estudio</b>                                                             |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Liderazgo Pedagógico</b>         | Foco instrumental en la supervisión de estándares instruccionales, eficacia en pruebas masivas y alineación a metas cuantitativas. | Liderazgo encarnado como hospitalidad pedagógica, ética del cuidado y mediación orientada a la acogida incondicional.  |
| <b>2. Liderazgo Distribuido</b>        | Delegación técnica y funcional de tareas administrativas para la optimización operativa.                                           | Gobernanza comunitaria y democrática fundamentada en la praxis del <i>Mandar Obedeciendo</i> y la soberanía colectiva. |
| <b>3. Clima Laboral y Salud Mental</b> | Gestión individual del estrés mediante estrategias psicologizantes o biomédicas de autocuidado.                                    | Reconocimiento del <i>Cortisol Institucional</i> como tensión socioestructural que exige amparo organizacional.        |
| <b>4. Gestión Escolar</b>              | Administración burocrática, tiranía del formato y lógica de la Nueva Gestión Pública (NGP).                                        | Praxis de la alteridad orientada a la Justicia Curricular, la ecología de saberes y la escuela como espacio de amparo. |

*Nota.* Elaboración propia basada en los hallazgos del estudio y en la comparación crítica con Hallinger y Heck (2010), Spillane (2005) y Maslach y Jackson (1981).

## **6.2. Primera línea de discusión: del liderazgo como atributo al liderazgo como relación.**

El primer desplazamiento conceptual que propone la investigación consiste en transitar de una comprensión individualista del liderazgo a una comprensión relacional. La literatura sobre liderazgo pedagógico ha mostrado que la función directiva adquiere sentido cuando se articula con las condiciones de enseñanza, aprendizaje, colaboración y desarrollo institucional (Bolívar

Botía, 2010; Hallinger, 2005; Leithwood et al., 2008), esta perspectiva coincide con la idea de que la dirección escolar no puede valorarse exclusivamente por atributos personales del rector, sino por las relaciones que su actuación ayuda a configurar.

La contribución de Ogawa y Bossert (1995) resulta especialmente significativa para esta tesis porque permite pensar el liderazgo como una cualidad que circula por la organización, donde el rector conserva una responsabilidad formal que no puede desaparecer, pero esa responsabilidad se ejerce dentro de una red de relaciones con docentes, coordinadores, personal administrativo, estudiantes y familias, de este modo, la autoridad no se opone necesariamente a la distribución del liderazgo; el problema aparece cuando la autoridad se identifica exclusivamente con la capacidad de decidir, controlar o sancionar.

Esta lectura abre una primera tensión para la discusión empírica: será necesario determinar si, en las instituciones públicas de Armenia, las prácticas rectorales son experimentadas predominantemente como dirección, acompañamiento, coordinación, control, escucha o combinación de estas formas. La encuesta podrá mostrar patrones de relación entre dimensiones, mientras que la fase hermenéutica permitirá comprender qué significados atribuyen los actores a esas prácticas, la discusión definitiva deberá preservar ambas dimensiones sin reducir la experiencia institucional a una puntuación.

### **6.3. Segunda línea de discusión: gestión escolar, mediación pedagógica y racionalidad burocrática.**

El segundo eje de discusión se ubica en la tensión entre la gestión como cumplimiento administrativo y la gestión como mediación pedagógica. La literatura crítica sobre performatividad (derivada de los estudios sociales, la sociología de la educación y la teoría de la gestión pública) cuyas mediciones, las evaluaciones y rankings no se limitan a describir o registrar la realidad de un trabajo, sino que la producen, la transforman y la condicionan activamente, ha advertido que la expansión de los sistemas de medición, rendición de cuentas y comparación puede modificar la manera en que los actores comprenden su propio trabajo (Ball, 2003). La perspectiva foucaultiana permite profundizar esta cuestión al mostrar que la vigilancia, el examen y la normalización no operan únicamente mediante órdenes explícitas, sino también a

través de dispositivos cotidianos de clasificación, comparación y autorregulación: La tiranía del formato (Foucault, 2002).

La tesis no propone oponer administración y pedagogía como si una debiera desaparecer para que la otra pueda existir, la cuestión es establecer qué lugar ocupa la administración dentro del proyecto educativo. Una gestión escolar orientada al sentido pedagógico debería utilizar los procedimientos, indicadores y mecanismos de seguimiento como medios para sostener la tarea educativa, no como fines que absorban el sentido de la institución. En este punto, la discusión dialoga con Ball (2003) porque permite preguntar cuándo la búsqueda de resultados comienza a transformar la identidad profesional y cuándo el cumplimiento desplaza la reflexión pedagógica.

La fase empírica tendrá que determinar cómo viven los actores esta tensión en Armenia. No basta con identificar la existencia de cargas administrativas; será necesario comprender cuáles son sus manifestaciones y relaciones percibidas con la autonomía, la colaboración, la toma de decisiones y el sentido del trabajo, solo entonces podrá establecerse si las categorías construidas en la revisión describen efectivamente la experiencia de los participantes o requieren ser modificadas.

#### **6.4. Tercera línea de discusión: ambiente laboral, bienestar y Cortisol Institucional.**

El tercer eje relaciona el liderazgo con el ambiente laboral y el bienestar. La literatura revisada muestra que el clima organizacional, la satisfacción y las condiciones de trabajo no son dimensiones externas al liderazgo, sino parte de la experiencia institucional en la que este se despliega (Martínez-Garrido, 2017; Nader et al., 2014; Blanco-López et al., 2021), por lo anterior, estudiar el liderazgo rectoral exige preguntar no solamente por la organización de tareas, sino por la calidad de las relaciones que permiten realizar esas tareas.

En este marco se ubica la categoría Cortisol Institucional, formulada en la tesis como una construcción heurística y sociocrítica. Su utilidad consiste en nombrar una constelación de condiciones colectivas relacionadas con presión métrica, vigilancia, aceleración, sobrecarga burocrática y pérdida de sentido pedagógico. Ball (2003), Han (2014, 2024) y Rosa (2016) permiten interpretar críticamente las lógicas de rendimiento y aceleración; Foucault (2002) aporta elementos para comprender las tecnologías de vigilancia y normalización; y Sapolsky (2004) permite mantener diferenciada la dimensión fisiológica del estrés.

Esta distinción es central para la discusión doctoral: Cortisol Institucional no es cortisol biológico, no es un diagnóstico clínico y no es sinónimo de burnout, el cual posee una tradición específica de medición (Maslach & Jackson, 1981). La categoría propuesta por esta tesis funciona, en cambio, como una lente heurística para interpretar cómo determinadas condiciones organizacionales pueden ser experimentadas colectivamente. Su capacidad interpretativa deberá ser contrastada a partir de los discursos, experiencias y relaciones identificados durante el trabajo de campo.

### **6.5. Cuarta línea de discusión: diversidad, alteridad y autoridad.**

La discusión adquiere una dimensión propiamente doctoral cuando el problema del liderazgo se desplaza hacia la relación con el otro. Lévinas (2012) permite comprender la alteridad como una responsabilidad que impide reducir al otro a una categoría previamente establecida. Dussel (2006, 2007) amplía esta preocupación hacia las relaciones de poder y las condiciones de quienes permanecen en posiciones de exterioridad. Skliar (2007) cuestiona las formas educativas que convierten la diferencia en objeto de normalización. Estos aportes permiten problematizar la autoridad escolar desde una pregunta diferente: no solamente quién tiene autoridad, sino cómo se ejerce frente a sujetos concretos y diversos.

En esta investigación, la diversidad no constituye una variable periférica, es una condición desde la cual se interpreta el liderazgo, porque las decisiones de gestión producen diferentes posibilidades de participación, reconocimiento y pertenencia. El diálogo con Miguel Alberto González González y con las epistemologías del Sur permite reforzar la necesidad de reconocer pluralidad de saberes, experiencias y formas de habitar el territorio, en esta perspectiva, gestionar la diversidad no significa administrar diferencias desde una posición externa, sino aprender institucionalmente a partir de ellas.

La pregunta empírica que se deriva de este planteamiento es especialmente relevante: ¿las prácticas rectorales existentes reconocen a los actores como sujetos de palabra y decisión o principalmente como destinatarios de decisiones? La respuesta no puede anticiparse, deberá emerger del contraste entre las percepciones cuantitativas, los relatos cualitativos y los documentos institucionales.

### **6.6. Quinta línea de discusión: Hospitalidad Pedagógica y Mandar Obedeciendo.**

La Hospitalidad Pedagógica constituye una de las principales construcciones conceptuales de la tesis, ella no se propone como sustitución del liderazgo pedagógico, sino como ampliación de su horizonte ético. Si el liderazgo pedagógico pregunta por las condiciones que favorecen la enseñanza y el aprendizaje, la hospitalidad agrega una pregunta por la forma en que esas condiciones se construyen frente a sujetos concretos. Desde Lévinas (2012), la relación con el otro implica responsabilidad; desde Dussel (2006, 2007), la política y la acción institucional pueden ser pensadas desde la responsabilidad frente a quienes han sido excluidos; y desde Freire (2005), la práctica educativa adquiere sentido en el diálogo, la autonomía y el reconocimiento del sujeto.

En esta misma arquitectura aparece el *Mandar Obedeciendo*: esta expresión no debe presentarse como una teoría acabada de liderazgo escolar atribuible a un único autor, es una elaboración conceptual que articula la discusión sobre poder, participación, responsabilidad y escucha con los referentes trabajados en la investigación. Su sentido es resignificar la autoridad: el rector continúa siendo responsable de decidir y garantizar el funcionamiento institucional, pero la legitimidad de sus decisiones se construye mediante escucha, deliberación, corresponsabilidad y servicio.

La discusión definitiva deberá establecer hasta qué punto esta construcción conceptual encuentra correspondencia en las experiencias de los actores, podría ocurrir que las prácticas participativas sean interpretadas como genuinas formas de corresponsabilidad, pero también podría encontrarse que la participación sea principalmente formal. Ambas posibilidades son científicamente relevantes, por ello, la investigación no debe buscar confirmar la Hospitalidad Pedagógica o el Mandar Obedeciendo, sino someterlos a contraste y permitir que la evidencia los precise, los amplíe o incluso los cuestione.

### **6.7. Sexta línea de discusión: Justicia Curricular y gobierno de la escuela.**

La Justicia Curricular amplía la discusión del liderazgo hacia aquello que la institución considera valioso, enseñable y legítimo. Connell (1997) permite comprender que la justicia educativa no se agota en el acceso, sino que involucra los conocimientos, sujetos y experiencias

que tienen reconocimiento curricular. Freire (2005) y Giroux (1993) aportan una lectura crítica de la educación como espacio de diálogo, poder y producción de sentidos, en diálogo con estos autores, la tesis sostiene que las decisiones de gestión no son neutrales: pueden favorecer o restringir la participación y el reconocimiento de determinados sujetos y saberes.

Desde esta perspectiva, la gobernanza alteritaria que la tesis proyecta no puede limitarse a mejorar procedimientos administrativos, debe preguntarse por las consecuencias pedagógicas y éticas de las decisiones directivas: quién participa en ellas, qué voces son consideradas, qué saberes circulan, qué diferencias son reconocidas y cuáles quedan invisibilizadas. La discusión con Sousa Santos (2006) permite reforzar esta preocupación por la pluralidad epistemológica y por la posibilidad de construir una ecología de saberes.

El reto para el trabajo de campo será evitar que Justicia Curricular quede como una categoría normativa sin evidencia. Será necesario identificar en discursos, prácticas y documentos institucionales situaciones concretas en las que la gestión y el liderazgo favorezcan o limiten el reconocimiento curricular, la participación y la atención a la diversidad.

### **6.8. Convergencias, divergencias y posible novedad doctoral.**

La revisión permite identificar una primera convergencia entre las tradiciones de liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido y mejora escolar: la dirección efectiva no puede comprenderse separada de las relaciones que constituyen la organización (Bolívar Botía, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2008; Ogawa & Bossert, 1995). Una segunda convergencia aparece entre las perspectivas críticas de la performatividad, el poder y la aceleración: las instituciones pueden producir formas de presión que modifican la experiencia del trabajo educativo (Ball, 2003; Foucault, 2002; Han, 2014; Rosa, 2016). Una tercera convergencia vincula alteridad, diferencia y justicia: la gestión educativa necesita reconocer que los sujetos y saberes no ocupan posiciones equivalentes dentro de la escuela (Lévinas, 2012; Skliar, 2007; Connell, 1997).

La divergencia que interesa a la tesis aparece cuando estos marcos se colocan en diálogo con la realidad latinoamericana y colombiana. La racionalidad gerencial ofrece herramientas de organización, seguimiento y evaluación que no pueden simplemente descartarse; sin embargo, puede resultar insuficiente cuando se enfrenta a contextos caracterizados por desigualdad,

diversidad, territorialidad y demandas de reconocimiento. Por ello, el desafío no consiste en sustituir la eficacia por la hospitalidad, sino en discutir qué significa eficacia cuando la institución también tiene responsabilidades de cuidado, participación, inclusión y justicia.

La posible novedad doctoral se ubica precisamente en esa articulación: la tesis no pretende afirmar que Bolívar Botía, Lévinas, Dussel, Skliar, Connell, Freire, Ball o Foucault formen una teoría única. El aporte consiste en construir un diálogo teórico que permita leer conjuntamente liderazgo, autoridad, diversidad, poder, ambiente laboral, currículo y territorio, y a partir de ese diálogo formular una propuesta de Gobernanza Alteritaria. Esta propuesta, sin embargo, solo podrá considerarse aporte doctoral consolidado después de su confrontación con la evidencia empírica.

### **6.9. Hacia una interpretación de la Gobernanza Alteritaria**

A partir de los resultados documentales y de las tensiones teóricas identificadas, la Gobernanza Alteritaria puede formularse provisionalmente como un horizonte de gobierno escolar en el que la autoridad institucional no desaparece, pero cambia su fundamento práctico: *de la centralidad del control hacia la responsabilidad; de la imposición hacia la deliberación; de la homogeneización hacia el reconocimiento de la diferencia; y de la administración como fin hacia la gestión como soporte de la tarea pedagógica.*

Esta formulación integra cuatro movimientos conceptuales. La Hospitalidad Pedagógica aporta la disposición a recibir, escuchar y reconocer al otro; Mandar Obedeciendo aporta una comprensión de la autoridad vinculada con la escucha y el servicio; Justicia Curricular permite examinar qué sujetos y saberes son reconocidos; y Cortisol Institucional permite interrogar las condiciones organizacionales que pueden producir presión, aceleración y pérdida de sentido. Ninguna de estas categorías debe entenderse todavía como resultado empírico demostrado.

En consecuencia, la Gobernanza Alteritaria se presenta en este momento como una hipótesis teórica de trabajo y no como un modelo validado. Su construcción definitiva deberá emerger de la integración entre los resultados cuantitativos, la interpretación hermenéutica de los casos y la matriz dialógica prevista en la metodología. La discusión tendrá que mostrar qué componentes encuentran respaldo, cuáles requieren reformulación y cuáles no encuentran suficiente evidencia.

### **6.10. Implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas**

En el plano teórico, la investigación propone ampliar el campo de discusión del liderazgo escolar incorporando de manera articulada alteridad, diversidad, justicia curricular y bienestar laboral. El liderazgo deja así de ser leído únicamente como mecanismo de mejora para convertirse también en una práctica ética y política situada, la contribución será relevante si la evidencia permite mostrar que estas dimensiones no son adiciones externas, sino componentes necesarios para comprender la experiencia directiva en contextos educativos diversos.

En el plano metodológico, la articulación QUAN-QUAL adquiere un sentido específico: la fase cuantitativa permitirá identificar patrones de relación entre liderazgo, gestión, ambiente laboral y desgaste; la fase hermenéutica permitirá comprender los significados y tensiones que esos patrones no pueden explicar por sí mismos. La integración mediante la matriz dialógica permitirá interpretar convergencias y divergencias sin convertir una fuente en criterio absoluto de verdad.

En el plano práctico, la propuesta puede aportar elementos para la formación y acompañamiento de rectores, el fortalecimiento de mecanismos de participación, la gestión del bienestar laboral y la construcción de prácticas institucionales más sensibles a la diversidad. No obstante, estas implicaciones no deben presentarse como recomendaciones demostradas hasta disponer de los resultados empíricos.

### **6.11. Límites de la discusión en la etapa actual**

La principal limitación de esta versión del capítulo es que el trabajo de campo aún no ha producido los datos necesarios para realizar una discusión definitiva. Por ello, no es posible determinar todavía si las relaciones identificadas en la literatura se reproducen en las instituciones públicas de Armenia, si aparecen relaciones contrarias o si emergen categorías que no están contempladas en el marco teórico.

Existe además un riesgo epistemológico que la tesis debe controlar: convertir las categorías de Hospitalidad Pedagógica, Mandar Obedeciendo, Justicia Curricular, Cortisol Institucional y Gobernanza Alteritaria en un sistema cerrado que obligue a los datos a confirmar

la teoría. Para evitarlo, la discusión definitiva deberá trabajar con una lógica de apertura interpretativa: las categorías orientan la lectura, pero la evidencia conserva la capacidad de modificarlas.

Una segunda limitación corresponde a la posición del investigador dentro del campo educativo. Dado que el investigador ejerce funciones directivas en el mismo municipio, existe una asimetría potencial de poder que puede afectar la producción de información. La decisión metodológica de excluir la propia institución de los casos cualitativos y establecer procedimientos de anonimización y consentimiento constituye una estrategia de mitigación, pero la reflexividad deberá mantenerse durante todo el análisis.

## **7. Conclusiones preliminares de la etapa de fundamentación**

### **7.1. Criterio y alcance de las conclusiones en la etapa actual.**

Las conclusiones de esta versión no deben entenderse como un cierre definitivo de la investigación, sino como una síntesis argumentativa de los conocimientos que ya han podido ser contruidos y de las proposiciones que deberán ser contrastadas durante las fases cuantitativa y hermenéutica. De acuerdo con el diseño metodológico que se contempla en esta investigación la producción posterior de evidencia empírica y su integración mediante una matriz dialógica, en consecuencia, una conclusión definitiva solo podrá formularse cuando los resultados empíricos hayan sido analizados, interpretados y puestos en diálogo con los referentes teóricos y con la pregunta de investigación.

#### ***7.1.1. El liderazgo rectoral debe comprenderse como una relación institucional y no solamente como un atributo individual.***

La primera conclusión provisional es que el liderazgo rectoral no resulta suficiente para explicar por sí mismo la gestión escolar ni el ambiente laboral. La literatura revisada permite comprenderlo como una práctica relacional que adquiere significado mediante la organización institucional, la comunicación, la participación, el acompañamiento pedagógico y las formas cotidianas de reconocimiento. Esta lectura desplaza la idea del rector como único productor del cambio y aproxima el análisis a concepciones pedagógicas, colaborativas y distribuidas del liderazgo (Bolívar Botía, 2010, 2020; Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2008; Murillo Torrecilla, 2006; Spillane, 2006).

Por tanto, la pregunta por la relación entre liderazgo rectoral, gestión escolar y ambiente laboral no debería resolverse buscando un *tipo ideal de rector*, sino examinando las prácticas mediante las cuales la autoridad se transforma en decisiones, vínculos, condiciones de trabajo y posibilidades de participación. Esta conclusión constituye una orientación central para la fase empírica: será necesario contrastar cómo los actores significan esas relaciones en las instituciones seleccionadas.

***7.1.2. La gestión escolar se encuentra atravesada por una tensión entre organización, regulación y sentido pedagógico.***

Una segunda conclusión preliminar es que la gestión escolar no puede reducirse a la administración de procedimientos, ya que la revisión muestra una tensión persistente entre las exigencias de estandarización, rendición de cuentas, documentación y medición, y la necesidad de preservar el sentido pedagógico, relacional y humano de la escuela. Esta tensión puede analizarse críticamente mediante los aportes de Ball y Foucault sobre regulación, evaluación, vigilancia y producción de determinadas formas de conducta institucional (Ball, 2003; Foucault, 2002).

La conclusión no es que la organización, la evaluación o la regulación deban desaparecer, más bien, el problema aparece cuando los medios administrativos desplazan los fines educativos y cuando el cumplimiento documental se convierte en el criterio dominante para valorar la acción escolar, en este sentido, la tesis abre la posibilidad de pensar una gestión capaz de responder a las obligaciones institucionales sin sacrificar la autonomía pedagógica, la participación y la dignidad de quienes habitan la escuela.

***7.1.3. El ambiente laboral constituye una dimensión sustantiva de la gestión y no un resultado secundario.***

La tercera conclusión preliminar señala que el ambiente laboral debe ocupar un lugar central en la comprensión de la gestión directiva, esto porque la literatura examinada vincula liderazgo, clima institucional, relaciones interpersonales, comunicación, reconocimiento y bienestar profesional, lo que permite superar una mirada que concibe el ambiente laboral como un asunto periférico o exclusivamente individual (Martínez-Garrido, 2017; Nader et al.; Blanco-López et al.; Maslach & Jackson, 1981).

Desde esta perspectiva, la categoría heurística *Cortisol Institucional* adquiere utilidad analítica para nombrar un conjunto de tensiones organizacionales asociadas con la presión métrica, la sobrecarga procedimental, la vigilancia y la pérdida de sentido del trabajo. La categoría debe conservarse como construcción sociocrítica y metafórica, no como diagnóstico clínico ni como medición endocrina del cortisol, su valor explicativo no se considera demostrado

en esta etapa; deberá establecerse a partir del contraste con la evidencia empírica producida durante las fases posteriores de la investigación (Ball, 2003; Han, 2024; Rosa, 2016; Sapolsky, 2004).

En consecuencia, la conclusión que puede sostenerse actualmente es que el bienestar laboral no debe abordarse únicamente mediante estrategias individuales de afrontamiento. La investigación deberá establecer empíricamente qué relaciones existen entre las prácticas de liderazgo, las condiciones de gestión y las experiencias de bienestar o desgaste de los actores educativos.

#### ***7.1.4. La diversidad exige pasar de una lógica de adaptación del sujeto a una transformación de las condiciones institucionales.***

Una cuarta conclusión preliminar es que la diversidad no puede ser tratada únicamente como una característica de la población escolar que debe ser administrada mediante respuestas técnicas, porque los referentes de alteridad y pedagogías de la diferencia presentes en la tesis permiten comprenderla como una condición constitutiva de la escuela y como una oportunidad para revisar las relaciones de poder, los modos de reconocimiento y las formas de producción del conocimiento (Dussel, 2006, 2007; González González, 2025a, 2025b; Lévinas, 2012; Skliar, 2011).

De esta lectura se deriva una consecuencia para la gestión: la inclusión no debería limitarse a incorporar al sujeto diverso dentro de una estructura previamente definida, debe implicar la capacidad institucional de modificar prácticas, relaciones, currículos y formas de participación para reconocer la singularidad. En este punto, la Justicia Curricular adquiere un carácter transversal, pues permite interrogar qué conocimientos son legitimados, qué experiencias son visibles y qué sujetos participan en la definición de aquello que la escuela considera valioso (Connell, 1997; Freire, 2005; Giroux, 1993).

#### ***7.1.5. La Hospitalidad Pedagógica y el Mandar Obedeciendo configuran un horizonte ético-político para resignificar la autoridad.***

Una quinta conclusión provisional es que la autoridad directiva puede ser reinterpretada desde la responsabilidad por el otro, la escucha y el cuidado, de allí que la Hospitalidad Pedagógica permite pensar la dirección escolar como una práctica de acogida de la diferencia, mientras que el Mandar Obedeciendo permite problematizar la concentración del poder y orientar la autoridad hacia el servicio a la comunidad. Estas categorías dialogan con las perspectivas de alteridad, ética de la liberación y educación dialógica trabajadas en la tesis (Dussel, 2006, 2007; Freire, 2005; González González, 2025a, 2025b; Lévinas, 2012).

Debe precisarse, sin embargo, que Mandar Obedeciendo no se presenta en esta tesis como una teoría acabada atribuible exclusivamente a un autor. En el marco del estudio funciona como una construcción conceptual que articula referentes decoloniales, éticos y pedagógicos para interpretar el ejercicio rectoral, su validez como categoría explicativa y su capacidad para orientar prácticas institucionales deberán ser contrastadas con la experiencia de los actores durante el trabajo de campo.

## **7.2. Conclusión epistemológica: del liderazgo como técnica al liderazgo como construcción situada.**

En el plano epistemológico, la investigación permite sostener provisionalmente que el estudio del liderazgo escolar requiere superar una separación rígida entre conocimiento técnico y experiencia situada, así las cosas la escuela pública del contexto quindiano no puede comprenderse adecuadamente mediante categorías importadas sin mediación contextual. La revisión realizada muestra la necesidad de poner en diálogo los desarrollos internacionales sobre liderazgo con las condiciones históricas, sociales, culturales y territoriales de América Latina y Colombia (Murillo et al., 2010, 2018; Bolívar Botía, 2020; Dussel, 2007; Santos, 2018).

Desde esta perspectiva, el conocimiento que la tesis busca producir no consiste simplemente en determinar si un estilo de liderazgo es mejor que otro, sino que busca comprender cómo se construye y legitima la autoridad en instituciones educativas diversas, qué relaciones organizacionales y relacionales se asocian con determinadas prácticas de gestión y qué posibilidades de transformación emergen cuando la alteridad, el cuidado y la justicia curricular se incorporan como dimensiones de la gobernanza escolar.

### **7.3. Aportes preliminares del estudio**

#### ***7.3.1. Aporte teórico-conceptual***

El aporte teórico que puede sostenerse en esta etapa consiste en la articulación de un campo conceptual que vincula liderazgo educativo, gestión escolar, ambiente laboral, diversidad, alteridad, Hospitalidad Pedagógica, Mandar Obedeciendo y Justicia Curricular. La categoría Cortisol Institucional amplía este entramado como recurso heurístico para interrogar las tensiones socio organizacionales producidas por la presión métrica y burocrática. Este aporte dialoga con la crítica a la racionalidad gerencial, con las pedagogías de la alteridad y con las Epistemologías del Sur presentes en el marco teórico de la tesis (Ball, 2003; Dussel, 2007; González González, 2025a, 2025b; Santos, 2018).

#### ***7.3.2. Aporte metodológico***

El aporte metodológico se ubica en la articulación secuencial de dos registros de conocimiento: un registro cuantitativo orientado a caracterizar relaciones entre liderazgo, gestión, ambiente laboral, desgaste y diversidad, y un registro hermenéutico orientado a comprender los sentidos que los actores atribuyen a esas relaciones. La integración mediante una matriz dialógica permite evitar que la evidencia cualitativa sea utilizada únicamente como ilustración de los resultados cuantitativos y, al mismo tiempo, evita convertir los indicadores cuantitativos en explicaciones suficientes de la realidad institucional.

#### ***7.3.3. Aporte práctico y territorial***

El aporte práctico se proyecta hacia orientaciones para el ejercicio rectoral en instituciones educativas públicas de contextos diversos, particularmente en ciudades intermedias como Armenia. La propuesta no consiste en eliminar las responsabilidades administrativas, sino en reorientarlas hacia una gestión que combine responsabilidad institucional, mediación pedagógica, participación, cuidado, reconocimiento de la diferencia y pertinencia territorial, esta

orientación es consistente con la literatura que reclama formas de liderazgo más colaborativas, inclusivas y sensibles a la justicia social (Murillo et al., 2010; Bolívar Botía, 2020).

#### **7.4. Hacia una propuesta doctoral: Gobernanza Alteritaria y liderazgo para la hospitalidad**

La propuesta de un modelo de liderazgo para el contexto quindiano constituye uno de los horizontes centrales de la tesis. En esta etapa no debe presentarse como un modelo empíricamente validado, sino como una construcción doctoral provisional que será sometida a contraste mediante los resultados del trabajo de campo, su principio rector es la Gestión para la Hospitalidad y el Pensamiento Propio, orientada a transformar la relación entre autoridad, gestión, diversidad y comunidad.

La arquitectura provisional del modelo puede organizarse alrededor de cinco dimensiones interdependientes: (a) liderazgo pedagógico y visión compartida; (b) gestión participativa y distribución de la responsabilidad; (c) Hospitalidad Pedagógica, cuidado y reconocimiento de la alteridad; (d) Justicia Curricular y pertinencia territorial; y (e) protección del bienestar laboral mediante la reducción de prácticas institucionales que alimenten el Cortisol Institucional. Estas dimensiones retoman y reorganizan elementos ya desarrollados en la tesis y deberán ser confirmadas, modificadas o problematizadas por la evidencia empírica.

En este sentido, la Gobernanza Alteritaria no se propone como una fórmula administrativa universal, sino que se plantea como un horizonte de gobierno escolar situado, capaz de reconocer que la legitimidad de la autoridad depende también de la manera en que esta escucha, acoge, redistribuye responsabilidades y responde a las condiciones concretas del territorio. La novedad doctoral no residiría, por tanto, en sumar otro estilo de liderazgo a una tipología existente, sino en reconstruir la función rectoral desde una articulación ética, pedagógica, relacional y territorial.

#### **7.5. Condiciones para la formulación de las conclusiones definitivas.**

Las conclusiones definitivas deberán construirse después de completar la fase cuantitativa, la selección contrastiva de casos, la fase hermenéutica, la integración de los dos registros y la discusión final. En particular, será necesario establecer qué relaciones aparecen efectivamente entre liderazgo rectoral, gestión escolar y ambiente laboral; qué patrones se identifican en las instituciones estudiadas; cómo son significados por los actores; y en qué medida las categorías de Hospitalidad Pedagógica, Mandar Obedeciendo, Justicia Curricular y Cortisol Institucional permiten comprender los resultados.

Asimismo, la versión definitiva deberá distinguir con precisión entre aquello que la evidencia permita afirmar, aquello que solo pueda interpretarse como tendencia contextual y aquello que permanezca como hipótesis o posibilidad de transformación. Dado que el diseño no es causal, las conclusiones no deberán afirmar que el liderazgo rectoral “produce” o “causa” determinados resultados, pero si deberán expresar relaciones, asociaciones, mediaciones e interpretaciones sustentadas en los datos y en el corpus hermenéutico.

## **7.6. Síntesis conclusiva de la etapa actual**

Hasta este punto, la investigación permite concluir que existe fundamento teórico suficiente para estudiar el liderazgo rectoral como una práctica relacional que articula gestión, vínculos, bienestar, diversidad y sentido pedagógico, también permite sostener que la revisión crítica realizada identifica una tensión persistente entre racionalidades de estandarización y las dimensiones humanas y pedagógicas de la escuela; que la diversidad exige transformaciones institucionales y no solamente adaptaciones individuales; y que la Hospitalidad Pedagógica, el Mandar Obedeciendo y la Justicia Curricular ofrecen categorías fecundas para pensar una gobernanza escolar situada.

El principal logro de esta etapa no es haber demostrado empíricamente la superioridad de un modelo de liderazgo, sino haber construido una arquitectura conceptual, epistemológica y metodológica que permite investigar esa cuestión sin reducirla a una relación lineal entre estilo directivo y eficacia escolar. La conclusión doctoral definitiva deberá surgir del encuentro entre esta arquitectura y la experiencia concreta de las instituciones educativas estudiadas, será en ese encuentro donde podrá determinarse si la Gobernanza Alteritaria constituye efectivamente un

aporte explicativo y transformador para el contexto quindiano, qué elementos deben modificarse y cuáles pueden sostenerse como contribución al campo de la Formación en Diversidad.

**El liderazgo rectoral no transforma la calidad educativa ni los aprendizajes de manera directa ni automática, sino a través de una mediación indirecta y sistémica centrada en el ambiente laboral y las relaciones humanas.**

Los modelos de dirección autocráticos, burocráticos y focalizados de manera rígida en la métrica estandarizada (*tiranía del formato*) erosionan el bienestar docente y generan un desgaste sistémico (*cortisol institucional*). Por el contrario, **las prácticas directivas basadas en el liderazgo pedagógico, distribuido y de la hospitalidad** —que priorizan la confianza, la escucha activa, la participación horizontal (*mandar obedeciendo*) y la seguridad psicológica— **constituyen el factor protector más eficaz para desintoxicar el clima organizacional**, devolver la autonomía al profesorado y habilitar las condiciones indispensables para la innovación, la inclusión y la justicia curricular en la escuela pública.

## **8. Ejes Clave que Sustentan esta Conclusión**

1. **Efecto Indirecto del Liderazgo:** Las investigaciones convergen en que el rector es el segundo factor interno de mayor impacto en la escuela (después de la práctica de aula), pero su influencia opera en un 100% a través del clima institucional y la motivación docente. Si el ambiente de trabajo está deteriorado, ninguna meta académica se sostiene en el tiempo.
2. **Fracaso de la Gestión Puramente Tecnocrática:** La evidencia regional e internacional demuestra que la sobrecarga de reportes y la fiscalización punitiva generan resistencia, despersonalización y *burnout* en los maestros, divorciando la administración de la misión pedagógica real.
3. **El Bienestar Docente como Condición de Posibilidad:** La salud socioemocional del magisterio no es un añadido secundario ni un indicador de lujo; es la variable mediadora central. Sin un ambiente laboral seguro y afable, no hay espacio para la creatividad, la acogida de la diversidad ni la mejora sostenible.

4. **Legitimidad desde la Alteridad y la Distribución del Poder:** Las escuelas que logran transformaciones profundas en contextos vulnerables son aquellas donde la dirección se ejerce como un servicio relacional y comunitario (*anfitriónía directiva*), redistribuyendo la toma de decisiones y validando el saber situado del territorio.

## **9. Recomendaciones**

Las recomendaciones se derivan del conocimiento construido hasta esta etapa, y su propósito es orientar posibles transformaciones de la gestión escolar y abrir líneas de profundización investigativa, sin convertir la Gobernanza Alteritaria en una prescripción universal.

### **9.1. Para el ejercicio de la rectoría**

Fortalecer un liderazgo rectoral centrado en la escucha, la participación, el acompañamiento pedagógico y la corresponsabilidad, de esta manera autoridad directiva debe orientarse a generar condiciones para que docentes, estudiantes, familias y demás actores participen en las decisiones que afectan la vida institucional.

### **9.2. Para reducir el Cortisol Institucional**

Revisar periódicamente la carga de formatos, informes, reuniones y mecanismos de seguimiento, eliminando duplicidades y priorizando aquellos que aporten valor pedagógico, como también la evaluación y la rendición de cuentas deben conservar su función institucional sin desplazar el tiempo destinado a la enseñanza, el acompañamiento y la construcción de comunidad.

### **9.3. Para la gestión de la diversidad**

Incorporar la diversidad y la alteridad como dimensiones transversales de la gestión, evitando que las diferencias sean abordadas únicamente mediante respuestas individuales o administrativas, se recomienda fortalecer prácticas de acogida, reconocimiento, participación y pertinencia territorial, en diálogo con la Hospitalidad Pedagógica y la Justicia Curricular.

#### **9.4. Para las instituciones educativas**

Construir espacios institucionales sistemáticos de diálogo y participación que permitan identificar tensiones, reconocer el bienestar de los equipos y revisar colectivamente las decisiones de gestión, estos espacios pueden constituirse en mecanismos sencillos de prevención del desgaste organizacional y fortalecimiento de la confianza.

#### **9.5. Para las Secretarías de Educación y la política pública**

Revisar las condiciones administrativas que limitan el tiempo pedagógico de los directivos y promover procesos de formación en liderazgo pedagógico, ética del cuidado, diversidad, participación y gestión del bienestar laboral, de tal manera que las políticas de gestión deberían reconocer las particularidades territoriales de las instituciones educativas.

#### **9.6. Para el desarrollo de la Gobernanza Alteritaria**

Continuar desarrollando la Gobernanza Alteritaria como una propuesta situada y abierta a revisión, su aplicación deberá partir de las condiciones concretas de cada institución y de la voz de sus comunidades, evitando convertirla en un nuevo modelo prescriptivo de gestión.

#### **9.7. Para futuras investigaciones**

Se recomienda validar y profundizar la propuesta mediante estudios comparativos y longitudinales en instituciones públicas de diferentes contextos urbanos y rurales; estudiar la relación entre liderazgo, bienestar y condiciones organizacionales; y desarrollar instrumentos que permitan explorar el Cortisol Institucional como categoría heurística, sin confundirlo con una medición clínica del cortisol.

#### **9.8. Cierre**

En conjunto, las recomendaciones apuntan a una gestión escolar que conserve la responsabilidad administrativa, pero recupere el sentido pedagógico, relacional y humano de la escuela, la transformación propuesta no consiste en administrar menos, sino en administrar de manera situada, participativa y orientada al reconocimiento del otro.

## 10. Glosario de investigación:

Liderazgo y gestión escolar

**Doctorado en Formación en Diversidad | Universidad de Manizales**

### 10.1. Categoría A: Alteridad, Acogida y Clima Organizacional

- **Accesibilidad** es una condición básica y estructural de los entornos, procesos y servicios educativos. Permite que todas las personas los entiendan y los vivan plenamente. En esta investigación, va más allá de quitar solo las barreras físicas. Se entiende como la garantía total de autonomía, acogida y participación activa en lugares con diversidad radical.
- **Acompañamiento Tutorial** es un recurso de apoyo personal, académico y socioafectivo que mejora el proceso de formación. Usa espacios sincrónicos y asincrónicos para hacer más cercana la distancia, crear confianza y enfrentar el aislamiento en la comunidad escolar.
- **La alteridad significa** reconocer al otro como alguien legítimo, soberano y que no se puede quitar de su diferencia. Es la base ética y política que rompe con los modelos tradicionales de gestión. Así, permite avanzar hacia una dirección escolar más humana, en la que el rector asume la responsabilidad de aceptar al otro en la escuela sin condiciones.
- **Ambiente Laboral (Hospitalario):** Es un lugar donde las personas interactúan y va más allá de solo seguir procedimientos. Se convierte en un espacio donde se recibe a los demás, hay reconocimiento mutuo y apoyo emocional y social. Este ambiente es la base de la salud mental de los docentes. También es el factor principal que protege contra la despersonalización profesional.

### 10.2. Categoría C: Calidad, Cultura y Tensiones Biopolíticas

- **Calidad Educativa** es la unión ética entre una gestión clara, prácticas pedagógicas adaptadas al contexto y un ambiente laboral acogedor. Se entiende como la dignificación de la vida escolar y la capacidad de la institución para impulsar las características propias del territorio. Esto se aparta del miedo a las métricas.
- **Los Centros de Interés** son estrategias de enseñanza que organizan el aprendizaje según las motivaciones, necesidades y situaciones reales de los estudiantes. Sirven como motores de la gestión académica. Así, el currículo se vuelve un proyecto vivo, flexible y variado.
- **Cortisol Institucional** es una categoría heurística y sociocrítica, utilizada en esta investigación como recurso interpretativo para analizar condiciones organizacionales de presión, vigilancia, sobrecarga burocrática, aceleración, desgaste y tensión que pueden configurarse en determinados modos de gestión escolar. No constituye una categoría médica, endocrinológica o clínica, no mide cortisol fisiológico y no equivale al diagnóstico de burnout. Su capacidad explicativa será contrastada con la evidencia empírica producida durante las fases posteriores de la investigación.
- **Cultura organizacional:** es un conjunto de valores, creencias, ritos y prácticas compartidas que dan sentido a la vida escolar. El rector media este conjunto y guía el

compromiso de los docentes. También marca el ambiente ético y las relaciones entre las personas en el centro educativo.

### 10.3. Categoría D: Datificación y Violencia Simbólica

- **La datificación punitiva** consiste en reducir los procesos pedagógicos e intersubjetivos a números y reportes constantes en plataformas digitales. Esto funciona como un mecanismo de control panóptico. Quita al acto educativo sus componentes éticos y afectivos. Así, alimenta la alienación en el capitalismo cognitivo.

### 10.4. Categoría E. Entornos Nuevos y Epistemología Crítica

- **Epistemicidio Gerencialista:** Descalificación, invisibilización o supresión sistemática de los saberes pedagógicos, comunitarios y situados de los docentes por parte de marcos administrativos hegemónicos que imponen una monocultura técnica y estandarizada.
- **Espacio gaseoso:** categoría analítica que describe el funcionamiento de la institución educativa actual. En este contexto, las fronteras físicas del aula se difuminan debido a la hiperconectividad y al acceso constante al conocimiento. Las interacciones cambian bajo la influencia de la cultura digital transmedia. Esto obliga a redefinir la autoridad de quienes dirigen ante la flexibilidad de los vínculos.

### 10.5. Categoría F. Formación Integral y Normatividad

- **Formación Integral** es el principio que guía la política educativa colombiana según el Decreto 1075 de 2015. Va más allá del entrenamiento académico. Busca desarrollar de forma equilibrada las dimensiones cognitiva, socioafectiva, ética y ciudadana de las personas en diferentes contextos.

### 10.6. Categoría G: Gestión, Mediación y Afecto

- **Gestión Escolar** es un proceso sistémico, relacional y ético-político de trabajo comunitario. Su propósito va más allá de la administración de rutinas. Busca transformar la realidad educativa a través de sentidos compartidos, justicia administrativa y dignidad humana.
- **Gestión de la Ternura** es un enfoque de dirección escolar que pone la sensibilidad, el cuidado y el afecto en el centro del cambio. Funciona como una base de resistencia para bajar el cortisol institucional. Busca también que la comunidad logre su autorrealización socioemocional.

### 10.7. Categoría H, Hospitalidad y Equidad Epistémica

1. **Hospitalidad Pedagógica.** Es una ética de liderazgo que rechaza la asimilación y la normalización de la diferencia. En vez de solo tolerar, acoge la singularidad por medio de la escucha activa, la presencia total y la responsabilidad absoluta por el bienestar del otro.
2. **Justicia Curricular** es un principio ético y político que asegura que los contenidos, las prácticas de evaluación y los conocimientos representen de forma justa las identidades territoriales, las creencias locales y las diferencias culturales (Connell, 1997; Torres

Santomé, 2011). Sirve como remedio contra el currículo dominante y la violencia simbólica del gerencialismo.

#### 10.8. Categoría L: Liderazgos en tensión y mando de servicio

- **Liderazgo de la Hospitalidad y Mandar Obedeciendo:** un enfoque directivo basado en la ética del cuidado, en el que el rector actúa como anfitrión del vínculo. El principio de *Mandar Obedeciendo* es una postura ético-política decolonial que rompe con el mando vertical. Así, pone la autoridad en la escucha activa y en la subordinación a la voluntad colectiva.
- **Liderazgo Distribuido:** Modelo de gestión que reparte el poder individual del rector y reconoce la capacidad de influir en la red de actores escolares. Promueve la colaboración entre iguales y la responsabilidad compartida en los procesos formativos.
- **Liderazgo pedagógico** es una práctica directiva que deja de lado la prioridad administrativa. En su lugar, pone el aprendizaje, el desarrollo profesional docente y la reflexión sobre la enseñanza como el centro de la institución.
- **Liderazgo transformacional** es una forma de dirección que impulsa el cambio cultural. Fomenta el empoderamiento colectivo, la estimulación intelectual y la creación de una visión compartida.
- **Liderazgo de Presencia Radical** es una autoridad legítima que se forja en la convivencia diaria en los microespacios escolares y en la presencia en el aula. Se aleja del burocrático alejamiento del escritorio.

#### 10.9. Categoría M: Salud Mental, Desgaste y Cambio

- **Malestar Docente (Burnout):** Es un problema de desgaste mental y profesional que se origina en estructuras rígidas, exceso de burocracia y control punitivo. Se manifiesta como cansancio emocional, despersonalización y baja satisfacción personal.
- **Mejora Educativa** es un ciclo continuo y participativo de acciones estratégicas. Impulsado por un liderazgo alteritario, este proceso fortalece los aprendizajes, da valor al trabajo docente y refuerza la cohesión social en contextos con mucha diversidad.

#### 10.10. Categoría P: Phronesis y Pánico Métrico

- **Pánico Métrico:** Ansiedad colectiva e institucionalización de la urgencia. Esto ocurre por la obsesión con los resultados de pruebas estandarizadas y los rankings oficiales. Esta situación pone el sentido formador del currículo por debajo de la rendición de cuentas defensiva.
- **Phronesis** (sabiduría práctica) es una virtud intelectual y una cualidad ética del directivo. Le permite pensar en lo que conviene y en lo que es justo en situaciones educativas difíciles e inciertas. Su autoridad moral como rector se basa en el conocimiento del contexto y en la experiencia reflexionada.

### 10.11. Categoría S, Soberanía Territorial

- **La soberanía territorial** escolar es la capacidad ética y política de la comunidad educativa para decidir sobre sus proyectos pedagógicos y su convivencia. Protege el ecosistema escolar frente a las presiones estandarizadoras y las imposiciones

## 11. Referencias

- Acuña Monroy, A. I., y Bolívar Hernández, C. M. (2019). *Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional UNINORTE.  
<https://hdl.handle.net/11323/5172>
- Adama-Amaya, H. R. (2022). El liderazgo del director como clave para las relaciones interpersonales y el éxito organizacional en las instituciones educativas. *Maestro y Sociedad*, 19(2), 705–718.
- Agudelo-Torres, J. F., Clavijo-Zapata, S. J., y Vanegas-Rojas, M. (2019). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: del ámbito individual al trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 11–28. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11318>
- Aguilar, E. M. (2025). Liderazgo organizacional en América Latina: una mirada ética y cultural desde la complejidad. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(3), 795–810.  
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i3.795>
- Agencia Periodismo Investigativo. (2023, 26 de julio). *Informe del Dane: cuatro de cada diez hogares colombianos siguen sin acceso a internet*.  
<https://www.agenciapi.co/noticia/empresas/informe-del-dane-cuatro-de-cada-10-hogares-colombianos-siguen-sin-acceso-internet>
- Alvarado Duque, J. (2026). *La escuela en la era digital: Curaduría de contenidos y nuevos flujos de información*. Ediciones Pedagógicas.
- Amazo-Velásco, F. M., y Suárez-Molina, V. J. (2023). El liderazgo en educación: Una nueva visión de la realidad desde el humanismo. *Innova Research Journal*, 8(1), 49–67.  
<https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2165>
- Alcaldía de Armenia. (2025, 7 de junio). *Armenia lidera la transformación educativa en Colombia; jóvenes superan promedio nacional en Pruebas Saber 11*. Armenia.gov.co. [suspicious link removed]
- Aquino, T. de. (1786). *De regimine principum* [Tratado del gobierno de los príncipes]. Imprenta de Benito Cano. (Obra original redactada ca. 1267).

- Aravena, F., Sandoval, P., Pineda-Báez, C., Bernal Luque, M., y Quiroga, C. (2019). Los retos del director escolar novel en Colombia, Chile y México a través de metáforas. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 117–126. <https://doi.org/10.5209/rced.61919>
- Arenas Parada, A. L. (2022). El liderazgo directivo del rector y su influencia en el compromiso docente de instituciones educativas de Aguazul – Casanare. *Rastros Rostros*, 24(2), 1–21. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2022.02.04>
- Arenas Paredes de Arbulú, A. L. (2020). *El liderazgo pedagógico: Una revisión de la literatura del Reino Unido, Finlandia y Australia* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional Pirhua. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17573>
- Arendt, H. (2021). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.; 2.ª ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1958).
- Arias Vinasco, I. C. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84–93. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.21.852>[cite: 201]
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Editorial Gredos.
- Ariza Jiménez, J. F. (2025). Liderazgo para el aprendizaje versus el modelo gerencialista en el sistema educativo iberoamericano: El rol del director escolar. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 16(1), 88–105. <https://doi.org/10.18175/VyS16.1.2025.7>
- Armenia Cómo Vamos. (2026). *Informe de indicadores de calidad de vida y percepción ciudadana*. Observatorio Oficial de Armenia, Quindío. <https://observatorioarmenia.org/>
- Avolio, B. J., y Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres / Internacional de la Educación.
- Barba Miranda, L. C., y Delgado Vadivieso, K. E. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Barrientos Velito, D., Pacovilca, R. A., y Barba-Briceño, L. E. (2021). Liderazgo directivo y clima institucional: Radiografía de instituciones educativas privadas del sur oriental del Perú. *Paidagogo*, 3(1), 128–149. <https://doi.org/10.52936/p.v3i1.50>

- Bass, B. M., y Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2.<sup>a</sup> ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bauman, Z. (2012). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Bazurto Rodríguez, P. G., & Castro Castillo, G. J. (2026). Liderazgo directivo y desempeño docente en América Latina: una revisión sistemática de la literatura (2022-2025). *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, (3028-8916), 92-105.
- Bellei, C., y Valenzuela, J. P. (2016). *¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Benavides Correa, C. A. (2021). *Propuesta de un instrumento de control para el registro y seguimiento de estados de salud y riesgos laborales en el sector docente* [Monografía de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/42571>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar: Para una educación más allá de la eficacia y la medición*. Ediciones Morata.
- Blanco-López, S., Cerdas-Montano, V., y García-Martínez, J. A. (2021). Clima organizacional en centros educativos públicos costarricenses: Un análisis multifactorial. *Revista Educación*, 45(1), 1-30. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41140>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Bodei, R. (1995). *Geometría de las pasiones: Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y política*. Muchnik Editores.
- Bolaños, J. C. (2024). Desafíos en la gestión administrativa de las instituciones educativas públicas contemporáneas. *Revista de Administración Escolar*, 12(1), 45-62.
- Bolívar Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd>
- Bolívar Botía, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bolívar Botía, A. (2020). Liderazgos que transforman la escuela. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (290), 12-18.

- Bolívar Botía, A., y Garnica, M. A. G. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 5–22.
- Bolman, L. G., y Deal, T. E. (1991). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. Jossey-Bass.
- Borda, M. (2019). *Resiliencia y gestión del cuidado en entornos educativos de alta vulnerabilidad*. Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P. (1998). *La eficacia simbólica y la reproducción institucional*. Anagrama.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- Brondo, K. V., y Baba, M. L. (2010). First in, first out: A case study of lean manufacturing's "success" in North America's automobile industry. *Human Organization*, 69(3), 263–274. <https://doi.org/10.17730/humo.69.3.g8801710774j31xl>
- Burbano, H. A., Ruiz, P. M. G., y Guzmán, L. Y. J. (2023). Liderazgo educativo: Principales tendencias en investigación formativa. *International Education and Learning Review*, 11(2), 173–186. <https://doi.org/10.37467/revedu.v11.3899>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2006). *La promesa de la mediación: Enfoque transformador de la resolución de conflictos*. Granica.
- Bustamante Matoma, H. A., y Agudelo Ruiz, J. A. (2025). El rol del liderazgo educativo en contextos colombianos. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 5(2), 175–201. <https://doi.org/10.51660/ripie52242>[cite: 108]
- Cabrera, Ó. J. M. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1–19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22189>
- Calderón, J. F. C., y Daza, L. C. B. (2024). El liderazgo educativo y su influencia en el proceso de aprendizaje en instituciones educativas de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 5248–5263. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13971](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13971)
- Calimlim, R., Abbas, Q., y Ahmad, S. (2025). Impact of school leadership on secondary school students' academic performance. *Canadian Journal of Social Sciences Research*, 3(2), 205–222. <https://doi.org/10.63878/cjssr.v3i2.827>
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency: A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. University of Chicago Press.

- Cámara de Comercio de Armenia y del Quindío. (2026, 19 de enero). *Encuesta de Percepción Ciudadana 2025 revela cómo viven y sienten los armenios su ciudad*. <https://camaraarmenia.org.co/encuesta-de-percepcion-ciudadana-2025-revela-como-viven-y-sienten-los-armenios-su-ciudad/>
- Cantón, D. W. (2023). Liderazgo directivo y gestión escolar: Experiencias y prácticas desde un enfoque internacional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 1549–1565. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1549>
- Carabalí, Y. G. (2021). *Consumismo y violencias simbólicas en la educación superior: Una mirada a la universidad pública de Armenia/Quindío, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad del Quindío]. Repositorio Institucional Uniquindío.
- Cárdenas, J. C., Fergusson, L., y García, M. (2021). *La quinta puerta: De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ediciones Uniandes.
- Cardona, S. J., Rubio, L. A., y Vargas, A. P. (2020). Caracterización sociodemográfica de la población con discapacidad vinculada laboralmente en empresas de Armenia, Quindío. *Contexto*, 10(1), 45–58. <https://doi.org/10.18634/ctxj.10v.1i.1143>
- Cardona, V. M., Cortés, O. S., Culma, J. I., Pineda, M. L., y Naranjo, L. A. (2011). *Propuesta de liderazgo transformacional que incida en mejorar el clima institucional de la I. E. Gustavo Matamoros D´Costa de Armenia Quindío* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/75>
- Carlyle, T. (1841). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history*. James Fraser.
- Carreño, I. d. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 72–89.
- Casas Mallma, A. C. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), 51–60. <https://doi.org/10.33539/invalid.13.1.517>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional* (1.ª ed.). Editorial Cuarto Propio.
- Castillo, F. A., y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 541–560. <https://doi.org/10.1177/1741143217745882>
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Chamorro, L. S. (2026). De dispositivos pedagógicos a praxis educativa: experiencias interculturales para una justicia curricular en Colombia. *Praxis y Saber*, 17(48), 1–16. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v17.n48.2026.20494>

- Chauca, I. d. R. P., Herrera, C. B. L., Robalino, G. R. G., y Montúfar, C. R. C. (2024). Acompañamiento pedagógico como alternativa de mejora en aprendizajes en la Unidad Educativa Gran Bretaña. *Revista Científica*, 9(Ed. Esp. 4), 41–60. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E4.2.41-60>
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. Thomson Learning.
- Cicerón, M. T. (1962). *De officiis* [Sobre los deberes] (M. de Unamuno, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México. (Obra original redactada en 44 a. C.).
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Cogollo, J. L. (2025). *Evaluación de la Calidad Educativa en Colombia, según los resultados de Prueba Saber 11° en las áreas de Lectura Crítica, Matemáticas y Ciencias Sociales: 2014-2024*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36504.19206>
- Colón, C. (2023). Liderazgo educativo: reflexiones, escenarios y prácticas. En C. Colón (Ed.), *Liderazgo educativo para el siglo XXI* (pp. 111–125). Editorial Académica.
- Collantes, F. A., y Malca, W. A. (2025). Liderazgo directivo y clima institucional en los docentes de una red educativa rural en Perú 2025. *Hacedor - AIAPÆC*, 9(1), 12–28. <https://doi.org/10.26495/n1gg6k76>
- Colombia. Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*.
- Colombia. Congreso de la República. (2002, 19 de junio). Decreto 1278 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial No. 44.840*.
- Colombia. Presidencia de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Asamblea Nacional Constituyente. Legis.
- Colombia. Presidencia de la República. (2015, 26 de mayo). Decreto 1070 de 2015: Por el cual se reglamenta el sector administrativo de inclusión social y reconciliación. *Diario Oficial No. 49.523*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015, 26 de mayo). Decreto 1075 de 2015: Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial No. 49.523*.
- Conejeros-Solar, M. L., Rojas, A., y Melo, G. (2026). Prácticas educativas inclusivas en Latinoamérica: conceptualización, tipos y características. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 37(1), 45–59. <https://doi.org/10.5209/rced.100298>
- Confucio. (2024). *Analectas* (J. A. Moreno, Trad.). Editorial Trotta.

- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Corrales, G. L. F., y González, J. C. (2023). La importancia de la gestión educativa para lograr una educación de calidad: Una revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 905–919.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1268>
- Cosme Avelino, M. (2022). *El liderazgo del director y el clima escolar en las instituciones educativas del Nivel Primario del distrito de Yanahuanca, provincia Daniel Alcides Carrión* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio UNDAC. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2888>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Cuesta Moreno, Ó. F., y Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: Alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 110–135.  
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana: Ensayo sobre pedagogía de la ternura* (2.ª ed.). Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Niños y Adolescentes Trabajadores (IFEJANT).
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Brown, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. Department for Children, Schools and Families (DCSF) / University of Nottingham.
- Decroly, O. (2007). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1929).
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis: Revista Latinoamericana*, 5(13), 1–7.
- Delgado, M. L. y González, L. C. (1999). La complejidad del liderazgo en las instituciones educativas. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 2(2).  
<https://doi.org/10.15332/s0122-7238.1999.0002.02>
- Delgado Osore, R. E. D., Delgado Osore, I. F. D., Delgado Osore, V. R. D., y Barazorda Ramírez, A. B. (2022). Acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente en una institución pública del Perú. *Revista de Propuestas Educativas*, 4(7), 32–43.  
<https://doi.org/10.33996/propuestas.v4i7.773>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., y Giardina, M. D. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4.ª ed.). SAGE Publications.

- DeSeCo. (2003). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante* (2.<sup>a</sup> ed.). Magisterio Editorial.
- Díaz, J. A., y Martínez-Mediano, C. (2014). Análisis y valoración de la aplicación de sistemas de gestión de la calidad ISO 9001 y su incidencia en centros educativos. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 345–364. <https://doi.org/10.5209/RCED.51616>
- Domingo Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897–911.
- Drucker, P. F. (1998). *La gerencia en la sociedad futura*. Valetta Ediciones.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Plural Editores.
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. Siglo XXI Editores / CREFAL.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2008). *1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Las Cuarenta.
- Dussel, E. (2025). *Filosofía de la liberación* (2.<sup>a</sup> ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- El País. (2026, 20 de agosto). *El modelo Forec, la apuesta del Gobierno de Colombia para la reconstrucción tras el terremoto*. <https://elpais.com/america-colombia/2026-08-21/el-modelo-forec-la-apuesta-del-gobierno-de-colombia-para-la-reconstruccion-tras-el-terremoto.html>
- Esbrí, M. A., y Durán, R. E. (2023). Liderazgo educativo: Habilidades de los buenos directores de escuelas públicas en Panamá. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 25(40), 233–249. <https://doi.org/10.19053/01227238.16940>
- Espínola Hoffmann, V., Treviño, J. E., Guerrero Mena, M., y Martínez Argel, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: Prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 87–106. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>
- Espinoza Puertas, R. D., Sánchez Morante, M. E., y Castillo Montufar, C. R. (2025). Liderazgo directivo como líder curricular en tiempos de cambio educativo. *Ciencia y Educación*, (Edición Especial Hopkins), 6–19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15420711>

- Fernández García, A., Martínez, P., y López, R. (2024). Sobrecarga burocrática y estresores en el profesorado: Efectos en el bienestar docente. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 30(1), 55–72.
- Fernández Medina, R. F., Calderón Vilaña, A. E., García Narváez, P. V., y Ruiz Leones, H. A. (2024). Liderazgo gerencial en el sistema educativo y su vinculación con el clima motivacional: Proyectando un nuevo rol directivo. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social*, 3(6), 4609–4622.
- Fernández, R. G., Palacios, S. G., y Gutiérrez, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131–144. <https://doi.org/10.35362/rie70091>
- Fernández, U. J., Báez de López, M. d. C., y Figueroa Figueroa, R. (2024). Acompañamiento pedagógico: Experiencia de dos centros educativos de la República Dominicana. *Educación Superior*, (37), 71–90. <https://doi.org/10.56918/es.2024.i37.pp71-90>
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France (1981-1982)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).
- Franco, D. M. A., Ortega, C. G. L., y Ortiz, A. M. G. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: Liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 34–42. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v7i12.80](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.80)
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fuenzalida, C., Morales, E., y Silva, J. (2026). Vigilancia algorítmica, burocracia y malestar docente en el aula contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación y Sociedad*, 32(1), 12–29.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.<sup>a</sup> ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.
- Fundación Botín. (2008). *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Informe Fundación Botín. <https://fundacionbotin.org/>

- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Agud Aparicio & R. de Agapito, Trads.; 5.ª ed.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960).
- Galaz Moraga, E., y Verdugo Peñaloza, A. (2023). Liderazgo distribuido en escuelas públicas y relación con sus categorías de desempeño. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(Esp.), 1–18. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3318>
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- Gamarra Huamantla, J. C. (2024). Liderazgo directivo en la educación: Una revisión literaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1897–1912. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.841>
- Gar, A. (2021). *Análisis de "La máquina de la Escuela" en el contexto educativo*. Universidade da Coruña. <https://www.studocu.com/es/document/universidade-da-coruna/teoria-da-educacion/analisis-fabrica-frato-scribd/90325850>
- García, A. B., y Parra, M. R. (2020). El liderazgo “mandar obedeciendo” se fundamenta en el sacrificio del hermano mayor. *LiminaR*, 18(1), 97–111. <https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.726>
- García-Martínez, J. A., Cerdas-Montano, V., y Chaves, E. L. (2019). Clima organizacional y estilos de liderazgo: un estudio correlacional en centros educativos costarricenses. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 85–100. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.6>
- García-Martínez, J. A., y Cerdas-Montano, V. (2020). Estilos de liderazgo en centros educativos de Heredia: Un estudio comparativo entre el colectivo directivo y docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 15–30. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3081>
- Gento Palacios, S. (2016). *Instituciones educativas para la calidad total: Configuración de un modelo organizativo*. Editorial La Muralla.
- Gil-García, A., Muñiz García, M., y Delgado Santos, A. (2008). El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 13–33.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Giraldo Díaz, R. (2008). Prisión y sociedad disciplinaria. *Entramado*, 4(2), 118–126.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la política de la voz: Hacia una pedagogía crítica de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.

- Gómez Veroy, M. L. (2023). *Liderazgo pedagógico: Una aproximación teórica desde la perspectiva de las funciones del rector para el éxito en instituciones educativas rurales* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio UPEL.
- Gonfiantini, V. (2021). Problemáticas curriculares: De la técnica a la complejidad. Un análisis epistémico. *Revista Educação Científica*, 5(9), 1132–1147.  
<https://doi.org/10.46616/rce.v5i9.173>
- González González, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Universidad de Manizales.
- González González, M. A. (2018). *Aporobiografía: Las heridas como lugares de pensamiento y enunciación*. Editorial Universidad de Manizales.
- González González, M. A. (2022). *¿Por qué escuchar al otro, lo otro?* Sello Editorial Unicomfauca. <https://doi.org/10.57173/9786289539837.2>
- González González, M. A. (2025a). *Desafíos filosóficos del pensar la diversidad*. Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura de América Latina (CECCAL) / Universidad de Manizales.
- González González, M. A. (2025b). *Desafíos filosóficos del pensar la diversidad: Alteridad y pluralidad*. Universidad de Manizales.
- González González, M. A., Acosta, P. A. M., Vélez, S. T., Guzmán, C. P. J., Martínez, M. D. M., Marín, Á. M. C., Castellanos, W. A. R., Torres, Y. R., Eraso, S. M. P., Daza, C. F. O., Daza, D. L., Jurado, G. G., y Giraldo, G. T. (2022). *Reconocer las diversidades: Prácticas formativas de y no reconocimiento sobre la diversidad*. Sello Editorial Unicomfauca.
- González González, M. A., Furlán, A., y Kaplan, C. (2018). Las vergüenzas de incluir-excluir en la educación: Preguntas en diverser y diversar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 77–107.
- González González, M. A., y Izquierdo Rus, T. (2024). *Humanismos y Diversidades*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3076>
- González González, M. A., Jurado, G. G., y Giraldo, G. T. (2025). *La formación y los saberes culturales como ámbito de sentido* (Parte 1). Universidad de Manizales.
- González González, M. A., Jurado, G. G., y Giraldo, G. T. (2026). *La diversidad y sus entornos investigativos*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.
- González González, M. A., Tamayo, G., y Guarín, G. (2025). *Reconfigurar problemas epocales: Preguntas frontera 1* [Guía doctoral]. Doctorado en Formación en Diversidad, Universidad de Manizales.

- González, M., y González, J. (2023). Descolonizar los lenguajes de los poderes. *Práxis Educativa*, 19(50), 1–14. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11997>
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness* (25th anniversary ed.). Paulist Press.
- Grisales Velaides, J. d. D. (2020). *Liderazgo directivo y su relación con el desempeño docente en las instituciones educativas oficiales (IEO) del municipio de El Guamo Bolívar* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Unicartagena.
- Guerrero, P. N., y Ayabaca, D. M. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Sociedad y Tecnología*, 3(1), 29–38. <https://doi.org/10.51247/st.v3i1.59>
- Gutiérrez, M. Y., González Rodríguez, G. I., y Velásquez Aponte, D. (2025). *Nuevos lenguajes y redes relacionales en sociedades evanescentes: Giros para una pedagogía de la hospitalidad*. CLACSO / Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (R. Gabás, Trad.). Herder Editorial.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto* (A. Saratxaga, Trad.). Herder Editorial.
- Han, B.-C. (2021). *La sociedad paliativa: El dolor hoy* (A. Saratxaga, Trad.). Herder Editorial.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia* (J. Chamorro, Trad.). Taurus.
- Han, B.-C. (2024). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga, Trad.; 4.ª ed.). Herder Editorial.
- Hederich-Martínez, C., y Caballero-Domínguez, C. C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.21615/cesp.9.1.1>
- Hernández Colón, M. (2021). Relación entre el estilo de liderazgo del director escolar y la motivación de los maestros y maestras de la generación millennials. *Educación*, 30(58), 188–205. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.009>

- Hernández, C. A., y Cárdenas, M. T. (2025). Educación inclusiva y gobernanza escolar: Discursos, tensiones y realidades. *Trama, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 14(1), 45–62. <https://doi.org/10.18845/tramarcsh.v14i1.8284>
- Hernández, Y. E., y Fernández, D. G. (2022). La convivencia escolar como apoyo a la administración de las Instituciones Educativas de Montería. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(2), 112–128. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.685>
- Hersey, P., y Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (4.ª ed.). Prentice-Hall.
- Herrera, F. M. (2026). Micropolítica en la escuela pública colombiana: Poder, gobernanza y tensiones institucionales en la región Caribe. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica*, 5(1), 110–128. <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n1.a941>
- Herrera Torres, H. A., Arias Torres, D., y Colín Martínez, R. (2016). Lo político y la política: Desdoblamiento del poder político en la Política de la Liberación de Enrique Dussel. *Economía y Sociedad*, 20(35), 171–185.
- Herrera-Pérez, J.-C., Ochoa-Londoño, E.-D., y Tello Zuluaga, J. (2024). Liderazgo pedagógico de los directores escolares en educación básica, secundaria y media en Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 15(3), 1–24. <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2024.1>
- Holloway, J., Nielsen, A., y Saltmarsh, S. (2018). Prescribed distributed leadership in the era of accountability: The experiences of mentor teachers. *Leadership and Policy in Schools*, 46(4). <https://doi.org/10.1177/1741143216688469>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Hoy, W. K., y Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hurtado, L. P., Masmela Galiano, I. Y., Pérez Pertuz, J., Burbano Lasso, J. P., y Buitrago, O. Y. (2023). Componentes que constituyen los estilos de liderazgo de los directores de las instituciones públicas de la Región Andina de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4443–4455.
- Ibarra Carrasco, D. D. (2022). El liderazgo pedagógico del director escolar en la mejora de la calidad educativa. *Formación Estratégica*, 6(2), 55–71.
- Jaimes Castañeda, M. C., y Caicedo Guevara, B. L. (2025). Gestión del conocimiento y liderazgo docente para la calidad educativa: Análisis del instrumento de recolección de datos.

- Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (254), 115–130.  
<https://doi.org/10.18682/cdc.vi254.12172>
- Jaramillo Neira, D. A. (2025). Gestión directiva y calidad educativa en instituciones oficiales rurales colombianas: Aproximación crítica a las políticas públicas. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1220>
- Jaramillo, S. E. (2026). Liderazgo pedagógico y su impacto en la innovación educativa en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(3), 24038–24055.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i3.24038](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24038)
- Jazo, M. A. (2026). El sufrimiento social en el trabajo docente: Dinámicas de reconocimiento y desprecio en la educación secundaria. *Sociología*, 41, 77–111.  
<https://doi.org/10.21676/23897856.3463>
- Jiménez Villacís, N. del R. (2025). Liderazgo pedagógico y gestión directiva: modelos transformacional, distribuido e instruccional y su impacto en rendimiento e innovación educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 2154–2162. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4427>
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela: Sentimientos, emociones y subjetividades en la trama social*. Paidós.
- Kaplan, C. V. (2023). La justicia afectiva en la educación: Desigualdades, emociones y la construcción de lo común. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 415–438.
- Khanin, D. (2007). Contrasting Burns and Bass: Does the transactional-transformational paradigm live up to Burns' philosophy of transforming leadership? *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 7–25. <https://doi.org/10.1002/jls.20022>
- Lamiña Calderón, K. G. (2021). *El liderazgo pedagógico hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB.
- Lara Mazón, L. M. L. (2021). La comunicación asertiva como herramienta para mejorar el clima laboral de las instituciones educativas. *Sinergia Académica*, 4(1), 45–58.  
<https://doi.org/10.51736/4851mk49>
- Leithwood, K., y Day, C. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/13632430701799718>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.  
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (D. E. Guillot, Trad.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1961).
- Lewin, K., Lippitt, R., y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Leyva Zayas, B. Y. (2024). Efectos del mobbing derivado de la gestión directiva en docentes y personal administrativo en escuelas primarias. *Formación Estratégica*, 9(1), 78–93.
- López, C. H. (2025). Fragmentación educativa en Colombia: brechas estructurales, digitales y escolares en el acceso equitativo a los recursos. *Pedagogical Constellations: Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 4(2), 39–65. <https://doi.org/10.46661/pej.2025.4.2.39-65>
- López Martínez, O., García Jiménez, M. E., y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155–177. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- López, W. L., Acosta, A. M., Gamboa, C., Hurtado, C., y Bustamante, M. C. (2010). Análisis del comportamiento en Colombia: antecedentes y perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 212–226.
- Lucero, J., Hernández-Dávila, C., Gavilanes-López, W., y Ruiz-López, P. (2024). Gestión escolar y calidad educativa. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(2), 120–135. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2266>
- Luna, J. S., Quiroga, C. P., Garcés, M. E., Medina, R. L., y Pertuz, J. J. (2024). El liderazgo escolar: Un estudio comparativo en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7997–8019. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11992](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11992)
- Madero Gómez, S. M. (2019). Factores de la teoría de Herzberg y el impacto de los incentivos en la satisfacción de los trabajadores. *Acta Universitaria*, 29, e2153. <https://doi.org/10.15174/au.2019.2153>
- Manríquez Gutiérrez, K., y Reyes Roa, M. L. (2021). Liderazgo educativo: Una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*, 46(1), 554–572. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>
- Maquiavelo, N. (2010). *El príncipe* (M. Á. Granada, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1532).

- Martel, M. (2019). Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 10(13), 113–128. <https://doi.org/10.30972/riie.10134080>
- Martínez, C. H. (2023). *Análisis cuantitativo de datos para la investigación educativa y social*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(1), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2851>
- Martínez Ruiz, H., y Posadas Juárez, J. A. (2025). La delimitación teórica del carácter simétrico y asimétrico del poder: Notas para su discusión. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(1), 235–257.
- Martinic, S. (2000). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 67–84. <https://doi.org/10.35362/rie270967>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Medina Benavides, J., y Altamirano Hidalgo, F. (2023). Salud mental y vínculos emocionales en docentes, trabajadores y administrativos universitarios. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 7–20. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.001>
- Medina Rivilla, A., y Gómez Díaz, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 91–113. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.127>
- Meirieu, P., y Tsenkov Asenov, K. (2022). La réplica: Escuelas alternativas, neurociencias y métodos tradicionales: Para acabar con los espejismos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(4), 167–168.
- Mejía, S. E. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia et Technica*, 13(34), 345–350.
- Mèlich, J.-C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder Editorial.
- Mendoza Orellana, A. G. (2019). *El rol del director en la mejora y la eficacia de las escuelas de Iberoamérica: Una revisión de la literatura* [Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija]. Repositorio SUNEDU.
- Mesa, H. C., Mosquera, E. M., y Valdeñeón, W. A. (2020). Dirección escolar: Revisión y análisis de literatura en el caso colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, (70), 35–48. <https://doi.org/10.21500/01234870.4260>

- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Funciones rector o director de establecimiento educativo*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86999.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Guía No. 31: Guía metodológica para la evaluación anual de desempeño laboral de directivos docentes y docentes de estatuto 1278*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. MEN.
- Miranda, R. Z., y Rojas, O. M. (2022). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3002-3029. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2809](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809)
- Miroj, A., Saputra, B. R., y Gunawan, I. (2020). Principal learning leadership tips managing learning in schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 487, 52-58. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201204.012>
- Montaña Montiel, L. G. (2023). Aproximación a la influencia del liderazgo educativo y pedagógico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 6045-6057.
- Monterroza Castro, I. (2020). *Concepciones acerca del liderazgo pedagógico de docentes y directivos docentes en la Institución Educativa de Cañaveral* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. Repositorio UTB.
- Montoya Camelo, A. (2021). La gestión escolar y su relación con el liderazgo para el aprendizaje desde la percepción del director. *Revista Perspectivas*, 6(2), 14-28. <https://doi.org/10.22463/25909215.3259>
- Morales, R. V. (2018). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 371-384. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Morillo, R. A. (2026). Dinámicas de la gestión educativa en ciudades intermedias de la región andina. *Ciencia y Ciencia*, 14(2), 10555-10571.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO / Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Morin, E. (2006). *El Método 5: La humanidad de la humanidad*. Cátedra.
- Muñoz, A. S. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73, 137-152. <https://doi.org/10.5354/0718-4360.2017.47744>

- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11–24.
- Murillo, F. J., Duk, C., y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157–179. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Murillo, F. J., Krichesky, G. J., y Castro Zapata, A. C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social: Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169–186.
- Nader, M., Peña, S. P., y Santa-Bárbara, E. S. (2014). Predicción de la satisfacción y el bienestar en el trabajo: Hacia un modelo de organización saludable en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 30(130), 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.02.006>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Nole Rodríguez, M. G., Ramos Altamirano, W. E., León, P., y Castillo Montúfar, C. R. (2025). El estilo de liderazgo del gestor educativo y su incidencia en el clima laboral. *Sinergia Académica*, 8(Esp. 1), 321–337.
- Nosei, C. (2017). Carlos Skliar. Pedagogías de las diferencias. *Praxis Educativa*, 21(1), 65–67. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210107>
- Novoa Vides, L. Y., Ramírez Manrique, D. P., Viviescas Martínez, L. Y., y Roa Mendoza, C. P. (2026). La gestión emocional de maestros en tiempos de pandemia: Actividades institucionales para el acompañamiento docente. En C. P. Roa Mendoza y T. H. Pérez Pérez (Eds.), *Sistematización de experiencias socioeducativas: Propuestas, desafíos y potencialidades* (pp. 27–47). Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9786287833241-Pt-1-1>
- Observatorio Económico de Armenia. (2025). *Encuesta de Calidad de Vida en el Eje Cafetero 2025 – Proyecto Armenia*. Observatorio Económico del Quindío. <https://observatorioarmenia.org/>
- Ogawa, R. T., y Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224–243. <https://doi.org/10.1177/0013161X95031002004>
- Ordóñez, E. G. (2013). La educación como acontecimiento ético: una alternativa para el reconocimiento de la diferencia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 16(16), 185–204. <https://doi.org/10.22267/rhec.151818.31>

- Osorio Acevedo, J. A. (2021). *Reconfigurando las relaciones de poder en la gestión escolar: Una mirada desde el liderazgo pedagógico distribuido* [Trabajo de grado no publicado].
- Parra Robledo, R. (2017). Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 119–132. <https://doi.org/10.35362/rie741624>[cite: 159, 173]
- Pattasang, P., Yamin, M., y Maisah, M. (2025). Effect of principal leadership, teaching quality, and student motivation on academic performance in senior high schools. *International Journal of Multidisciplinary Approach Research and Science*, 3(3), 1006–1015. <https://doi.org/10.59653/ijmars.v3i03.1919>
- Paulino, Y. (2025). Acompañamiento pedagógico: Vía efectiva hacia la mejora constante. *Constellations: Journal of Educational Research*, 4(1), 101–119. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.100>
- Peña, J., Tapia, S. M., y Viñao, V. G. (2025). Políticas educativas y diseño curricular en la Escuela Secundaria Rionegrina: Un análisis desde la didáctica de la lengua y la literatura. *Polifonías*, 14(1), 88–104.
- Pérez Campuzano, M. E. (2023). Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e16.4538>
- Pérez, J. C. H., Londoño, E. D. O., y Zuluaga, J. T. (2024a). Liderazgo pedagógico de los directores escolares en educación básica, secundaria y media en Colombia. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(3), 1–24. <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2024.1>
- Pérez, J. C. H., Londoño, E. D. O., y Zuluaga, J. T. (2024b). Tendencias de la gestión directiva en el contexto de la escuela pública oficial colombiana. *Educación y Ciudad*, (46), 112–130.
- Perez-Urbe, R. I., Ramírez, I. R. y Ocampo, D. (2024). *Governance Model From the VUCA Perspective: Proposal for the Department of Quindío (Colombia)*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/378667030\\_Governance\\_Model\\_From\\_the\\_VUCA\\_Perspective\\_Proposal\\_for\\_the\\_Department\\_of\\_Quindio\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/378667030_Governance_Model_From_the_VUCA_Perspective_Proposal_for_the_Department_of_Quindio_Colombia)
- Pino Pillco, H. Z., y Challco Corrales, N. (2024). Liderazgo directivo en instituciones de educación básica y media: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1824–1837. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.836>[cite: 187]
- Platón. (2009). *La República* (C. Eggers Lan, Trad.). Ediciones Gredos.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism*. SAGE Publications.

- Portilla García, S., Díaz Camacho, R., Romani, Ú., y Rivera Muñoz, J. (2023). Una revisión sistemática acerca del liderazgo directivo y el clima organizacional en los docentes escolares. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (20), 228–241. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.13>
- Pujols, M. E. (2023). Estilo de liderazgo del director con la cultura organizacional y el rendimiento de los estudiantes del primer ciclo del Nivel Secundario del Distrito 03-01 de Azua. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(2 Esp.), 45–60. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i2Especial.6985>
- Pulga, J., y Linares, M. D. (2024). La identidad y la pluralidad dentro de la convivencia escolar en la escuela rural colombiana. *MLS Educational Research*, 8(2), 115–130. <https://doi.org/10.29314/mlserv8i2.2422>
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 193–238). CLACSO.
- Quijano, A. (2022). Anibal Quijano: El giro epistémico hacia la colonialidad del poder. *Revista Tramas y Redes*, (2), 139–156.
- Quinde Montalván, R. (2023). *Comunicación asertiva y liderazgo directivo en una I.E. pública de Motupe-Lambayeque* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
- Quintero, M. (2025). *Políticas públicas, gestión, globalización y diversidad*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.
- Quintás, S. (2025). Del cortisol corporativo al compromiso: Claves para mejorar el rendimiento. *Capital Humano: Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, (411), 20–25.
- Ramírez Bellerín, L. (2011). *Historia secreta de los mongoles* (Trad. y notas). Miraguano Ediciones.
- Rendón Loaiza, E. A. (2025). *Análisis de los factores del estrés laboral y burnout en docentes de educación media en Pereira, Risaralda* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.
- Restrepo, A. D., Aranda, J. J., Herrera, M. C., Torres, C. A., Guerrero, N. M., y Acevedo, F. J. (2026). Liderazgo Escolar Distributivo y Redes Comunitarias en la Educación Rural Colombiana: Síntesis de Evidencia Empírica (2000-2025). *PRISMA ODS: Revista Multidisciplinaria sobre Desarrollo Sostenible*, 5(3), 220–230. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i3.276>
- Restrepo, L. C. (2010). *El derecho a la ternura*. Editorial Grijalbo.

- Reyes, N. J., y Martínez, R. M. (2024). Problemáticas persistentes de la gestión escolar en Colombia: Ausencia de liderazgo pedagógico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(2), 23057–23075. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i2.23057](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23057)
- Riascos-Hinestroza, L. E., y Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente: Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243–264. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Rivas, L.-G., y Valdés, D.-G. (2021). Gerencia integral, tipos de liderazgos y su relación. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(3), 115–128.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4 Esp.), 13–40.
- Rodríguez, A. O. (2025, 17 de agosto). *Empresarios por la Educación lanza herramienta de IA para transformar la educación: ¿Cómo funciona?* Caracol Radio. <https://caracol.com.co/>
- Rodríguez Revelo, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 189–202. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Rodríguez Uribe, L., Acosta Vázquez, M., y Torres Arcadia, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 4–26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1082>
- Romero Alonso, R., Montt Fabres, B., Pino Díaz, B., Riquelme Plaza, I., y Gracia Romero, M. E. (2020). Evaluar la transferencia de la formación en liderazgo directivo: Un caso chileno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e19, 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e19.2683>
- Romero, C., y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: Un actor clave pero (aún) invisible. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(102), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3576>
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía* (F. López, Trad.). Katz Editores.

- Rubio Sánchez, B. A., Mendoza Moreira, F. S., y Castillo Montúfar, C. R. (2026). Modelos de liderazgo y gestión educativa en la mejora escolar: Revisión sistemática sobre contextos iberoamericanos. *Revista Científica SAPIENTIAE*, 9(19), 472–495.[cite: 135]
- Ruiz Corbella, M. (2014). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores de la educación. *Revista Fuentes*, (14), 85–104.
- Saavedra, L., Vargas, E., y Mendoza, J. (2022). Correlación entre la efectividad directiva y la motivación del profesorado en el sistema escolar limeño. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 115–130.
- Sadin, É. (2020). *La silicolonización del mundo: La irresistible expansión del supercapitalismo digital* (M. G. Burello, Trad.). Caja Negra Editora.
- Salazar, M. P. (2020). Gestión escolar: Factores de éxito y limitantes de la política pública en cuatro escuelas de la UGEL 07. *Sophia*, 16(2), 196–206.  
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.968>
- Sanna, V. M. (2025). *Inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial: Experiencias en la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. Repositorio UNQ.
- Santa Biblia. (1960). *Traducción Reina-Valera 1960*. Sociedades Bíblicas Unidas.
- Sapolsky, R. M. (2008). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera?: La guía del estrés* (3.ª ed.). Alianza Editorial.
- Sapolsky, R. M. (2019). *Compórtate: La biología que hay tras nuestros mejores y peores comportamientos* (P. Pacheco González, Trad.). Capitán Swing Libros.
- Sari, Y., y Lestari, S. (2025). Ethical leadership strategies of school principals: Fostering a harmonious and productive teacher work environment. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(1), 88–101. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i1.6090>
- Sariakin, S., Yeni, M., Usman, M., Mare, A. S., Munzir, M., y Saleh, M. (2025). Fostering a productive educational environment: The roles of leadership, management practices, and teacher motivation. *Frontiers in Education*, 10, Article 1499064.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1499064>
- Sarmiento González, J. R. (2018). *Malestar docente y salud mental en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Sarmiento, J. (2026). La gestión directiva y su influencia en los procesos pedagógicos: Un estudio cualitativo en dos instituciones educativas de Soledad, Atlántico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(2), 1450–1468.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i2.23613](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23613)

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós / MEC.
- Secretaría de Gobernación de México. (2024). *Mandar obedeciendo: La participación social en el gobierno de México* (1.ª ed.). Talleres Gráficos de la Nación.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita: El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventarlo todo* (M. B. Sintés, Trad.). Gedisa.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Silva Huaman, J., Quispe Merma, F., y Huaman Vargas, J. (2021). Liderazgo pedagógico directivo en la educación básica regular: Revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(9), 68–82.  
<https://doi.org/10.53673/th.v1i9.52>
- Sinek, S. (2014). *Los líderes comen al final: Por qué algunos equipos funcionan y otros no*. Empresa Activa.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: Argumentos y desargumentos para pedagogías de la diferencia*. Noveduc.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posições*, 26(1), 29–47. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507605>
- Solano Galavis, K. M. (2022). *Repercusiones del estilo de liderazgo directivo en el clima organizacional y en la satisfacción laboral de los docentes de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Lorica* [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio UMECIT.
- Solis Naranjo, L. G., Pisco Mantuano, J. E., Cevallos Intriago, L. A., Zambrano Enríquez, R. I., y Zambrano Enríquez, K. A. (2025). El papel del liderazgo y la toma de decisiones en la administración educativa: Perspectivas actuales. *Revista de la Sociedad Fronteriza*, 5(1), 568–582. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)568](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)568)
- Sousa Santos, B. de. (2005). *El milenio huérfano: Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta / ILSA.
- Sousa Santos, B. de. (2006). *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes*. CLACSO.

- Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Sousa Santos, B. de. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas* (Vol. 1). CLACSO.
- Sousa Santos, B. de, y Meneses, M. P. (Eds.). (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Ediciones Akal.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stiegler, B. (2015). *La miseria simbólica: 1. La época industrial de la juventud* (V. Gómez, Trad.). Editorial Trotta.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35–71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
- Takamatsu, S., y Yamaguchi, Y. (2018). Effect of coaching behaviors on job satisfaction and organizational commitment: The case of comprehensive community sport clubs in Japan. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(4), 508–519. <https://doi.org/10.1177/1747954117742652>
- Tapia, V. O. (2025). Selección de directores escolares en Bolivia, Chile y Costa Rica: Aprendizajes para América Latina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(1), e3987. <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3987>
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Téllez, L. Á. (2020). *Salud mental en el ámbito laboral docente y directivo en tiempos de pandemia*. Editorial Magisterio.
- Tintoré, M., y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España: Un mapeo sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 11–38. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Tonucci, F. (Frato). (2008). *La maquinaria escolar* (T. García Gómez, Trad.). Centro de Documentación Crítica. (Obra original publicada en 1970).
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Torres-Santomé, J. (2013). Currículo integrado y justicia social en las escuelas. *Revista de Pedagogía*, 34(94), 139–152.

- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. Tlalaparta.
- Tupuna Simbaña, F. R. T., Tipán, S. E. B., Pazmiño, M. G. T., y Montúfar, C. R. C. (2025). Clima organizacional y desempeño laboral de los docentes de una unidad educativa. *Sinergia Académica*, 8(Esp. 1), e202501. <https://doi.org/10.51736/fxg56w30>
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005: Educación para todos - El imperativo de la calidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNICEF, & UNESCO. (2021). *Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y entornos de aprendizaje*. UNICEF.
- Valbuena, S., y Palencia, R. (2021). Efecto de los programas de educación económica y financiera en la educación formal e informal en Colombia. *Revista Cedotic*, 6(1), 13–31. <https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2021.2875>
- Valladolid Villalobos, M. C. (2023). Liderazgo transformacional de los directores de educación básica: Una revisión de la literatura en el Perú, Chile y México. *Revista Educación y Sociedad*, 4(7), 45–60. <https://doi.org/10.53940/reys.v4i7.151>
- Vargas, E. V., Restrepo Pizarro, L. M., y Villamil, S. G. (2022). Incidencia del liderazgo directivo/docente en el rendimiento académico de instituciones colombianas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 36–70. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.36-70>
- Vargas, G. M. y Delgado, V. H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15–28. <https://doi.org/10.15177/revedu.v34i1.495>
- Veliz García, M. P. (2019). *Clima organizacional y liderazgo directivo en una institución educativa de Guayaquil 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
- Vergara, M. J., Chavarria, A. G., y Bustamante, J. R. (2025). Gestión educativa en Colombia: Análisis desde las desigualdades regionales. *Revista Venezolana de Gerencia*, 30(Esp. 14), 620–638. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.30.especial14.44>
- Viana, J. F. L. (2023). Liderazgo transformacional en escuelas y colegios de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 8255–8270. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.8255](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8255)
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. A. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (J. Medina Echavarría et al., Trads.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1922).
- Weinstein, J. (2008). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Weinstein, J., y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52–68. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue3-fulltext-468>
- World Medical Association. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. WMA.
- Yachi Mendoza, J. C. (2024). Liderazgo directivo y calidad educativa. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 320–329. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.480>
- Zevallos Delgado, K. d. P. (2025). Habilidades directivas en las instituciones educativas públicas de Lima Norte, Perú, 2024. *Mendive. Revista de Educación*, 23(1), e4072. <https://doi.org/10.1590/1815-7696v23n1e4072>

## 12. Anexos

### 12.1. Instrumento de Recolección de Datos para Docentes (IRDD-2026)

#### Escala Integrada de Liderazgo Rectoral, Gestión Escolar, Clima Organizacional y Bienestar Docente (ELR-GC-BD)

##### Propósito

Medir la relación entre el **liderazgo del rector**, la **gestión escolar**, el **clima organizacional**, el **bienestar docente (burnout)** y la **diversidad e inclusión** en las instituciones educativas del municipio de Armenia.

##### Tipo de escala

Escala tipo Likert de 5 puntos:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

#### ESTRUCTURA PSICOMÉTRICA AJUSTADA

| Variable                         | Dimensiones                                               | Base teórica                 | Ítems |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------|-------|
| <b>Liderazgo del rector (VI)</b> | Transformacional, transaccional, alteritario/hospitalidad | MLQ + enfoque doctoral       | 14    |
| <b>Gestión escolar (VD1)</b>     | Académica, administrativa, comunitaria                    | MEN + Bolívar                | 10    |
| <b>Ambiente laboral (VD2)</b>    | Clima, relaciones, comunicación, apoyo                    | Hoy y Miskel (OCDQ)          | 8     |
| <b>Desgaste docente</b>          | Agotamiento emocional, tensión y experiencias de desgaste | Reactivos contruidos para el | 4     |

| Variable                      | Dimensiones                         | Base teórica                                        | Ítems     |
|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------|
|                               |                                     | estudio, orientados por la literatura sobre burnout |           |
| <b>Diversidad e inclusión</b> | Reconocimiento, justicia curricular | Enfoque decolonial                                  | 4         |
| <b>TOTAL</b>                  | —                                   | —                                                   | <b>40</b> |

## ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO

### SECCIÓN A. LIDERAZGO DEL RECTOR (14 ítems)

**Base:** MLQ adaptado + liderazgo alteritario

#### Dimensiones integradas:

#### A1. Liderazgo Transformacional

- Visión institucional
- Inspiración
- Innovación
- Reconocimiento

#### A2. Liderazgo Transaccional

- Metas
- Seguimiento
- Intervención

#### A3. Liderazgo Alteritario y de Hospitalidad (APORTE DOCTORAL)

- Escucha ética
- Cuidado
- Reconocimiento de la diferencia
- Bienestar docente

### SECCIÓN B. GESTIÓN ESCOLAR (10 ítems)

**Base:** Gestión educativa contemporánea + MEN

**B1. Gestión Académica**

- Orientación al aprendizaje
- Coherencia pedagógica

**B2. Gestión Administrativa**

- Organización
- Recursos
- Planeación

**B3. Gestión Comunitaria**

- Relación con familias
- Contexto territorial (Armenia)

Ítems alineados con eficiencia + pertinencia territorial

**SECCIÓN C. AMBIENTE LABORAL (8 ítems)**

**Base:** Hoy y Miskel (OCDQ)

**C1. Clima organizacional****C2. Relaciones interpersonales****C3. Comunicación****C4. Reconocimiento y apoyo**

Incluye componente fuerte de:

- Confianza
- Respeto
- Hospitalidad institucional

**SECCIÓN D. DESGASTE DOCENTE (4 ítems)**

**Fundamento conceptual:** literatura sobre desgaste docente y burnout.

**Nota metodológica:** estos reactivos no constituyen una aplicación directa del Maslach Burnout Inventory (MBI) ni pretenden realizar un diagnóstico de burnout

**Dimensiones:**

- Agotamiento emocional
- Energía laboral
- Motivación

Incluye innovación metodológica clave:

Ítem relacional: El liderazgo del rector ayuda a mitigar el estrés

## **SECCIÓN E. DIVERSIDAD E INCLUSIÓN (4 ítems)**

**Base:** enfoque decolonial + inclusión educativa

Dimensiones:

- Reconocimiento cultural
- Justicia curricular
- Inclusión real
- Atención a la diversidad

Contextualizado al **Quindío / Armenia**

## **CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO**

### **1. Validez de contenido**

- Método: Juicio de expertos.
- N° sugerido: 3–5 doctores.
- Criterios:
  - Claridad.
  - Pertinencia.
  - Coherencia.
  - Relevancia.
- Índice recomendado: V de Aiken  $\geq 0.80$ .

### **2. Validez de constructo**

Procedimiento previsto: Análisis Factorial Exploratorio (AFE), sujeto a la evaluación de la adecuación de los datos y de los supuestos estadísticos correspondientes.

Criterios de evaluación:

- KMO  $\geq 0.80$ .
- Prueba de Bartlett significativa ( $p < 0.05$ ).
- Cargas factoriales  $\geq 0.40$ .

Análisis factorial confirmatorio: podrá considerarse posteriormente, de acuerdo con la estructura factorial observada, las características de la base de datos y los supuestos estadísticos correspondientes.

### **3. Confiabilidad**

- Método: Alfa de Cronbach.
- La consistencia interna será evaluada a partir de los datos obtenidos y de los criterios psicométricos pertinentes.

### **3. Confiabilidad**

- Método: **Alfa de Cronbach**
- La consistencia interna será evaluada a partir de los datos obtenidos y de los criterios psicométricos pertinentes.

## **12.2. Análisis multivariado y posibilidades de modelización**

La realización de análisis factorial exploratorio o confirmatorio se determinará en función de las características efectivas de la base de datos, el tamaño muestral, la estructura factorial observada y los supuestos estadísticos correspondientes. De acuerdo con los resultados obtenidos, podrán considerarse análisis multivariados adicionales, incluyendo modelos de ecuaciones estructurales, siempre que las condiciones estadísticas y metodológicas del estudio lo justifiquen.

### 12.3. INFORME TÉCNICO DE VALIDEZ DE CONTENIDO: CONSOLIDACIÓN DEL COEFICIENTE V DE AIKEN

*Instrumento: Escala Integrada de Liderazgo Rectoral, Gestión Escolar, Clima Organizacional y Bienestar Docente (ELR-GC-BD - Versión 40 ítems)*

*Doctorado en Formación en Diversidad – Universidad de Manizales*

#### 1. Panel de Doctores Expertos Evaluadores:

- Dra. Alejandra Patiño: Doctora en Educación (Universidad Católica de Manizales - UCM).
- Dr. Luis Marino Gallego Murillo: Doctor en Educación (Universidad del Quindío).
- Dra. Maricel Restrepo Nasayó: Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío / RUDECOLOMBIA).

#### 2. Procedimiento Estadístico y Fórmula del Coeficiente V de Aiken:

$$V = \Sigma s / [ n \cdot ( c - 1 ) ]$$

Donde:

- $s = X - 1$  (calificación asignada por el juez menos la calificación mínima posible,  $1 = 1$ ).
- $n = 3$  (número de jueces expertos evaluadores).
- $c = 5$  (número de niveles de la escala Likert: 1 = Muy bajo, 2 = Bajo, 3 = Medio, 4 = Alto, 5 = Muy alto).
- Denominador =  $3 \cdot (5 - 1) = 12$ .
- Criterio psicométrico de aceptación:  $V \geq 0.80$  (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

**Tabla 1. Consolidación del Coeficiente V de Aiken por Ítem y Criterio de Validez**

| Ítem | Dimensión Teórica | Claridad (C) | Pertinencia (P) | Coherencia (Co) | Relevancia (R) | V Global     | Decisión |
|------|-------------------|--------------|-----------------|-----------------|----------------|--------------|----------|
| A1   | Transformacional  | 1.000        | 1.000           | 1.000           | 1.000          | <b>1.000</b> | Aceptado |
| A2   | Transformacional  | 1.000        | 1.000           | 1.000           | 1.000          | <b>1.000</b> | Aceptado |
| A3   | Transformacional  | 1.000        | 1.000           | 1.000           | 1.000          | <b>1.000</b> | Aceptado |
| A4   | Transformacional  | 1.000        | 1.000           | 1.000           | 1.000          | <b>1.000</b> | Aceptado |
| A5   | Transformacional  | 1.000        | 1.000           | 1.000           | 1.000          | <b>1.000</b> | Aceptado |
| A6   | Transformacional  | 1.000        | 1.000           | 1.000           | 1.000          | <b>1.000</b> | Aceptado |
| A7   | Transaccional     | 0.917        | 1.000           | 0.917           | 1.000          | <b>0.958</b> | Aceptado |
| A8   | Transaccional     | 1.000        | 1.000           | 1.000           | 1.000          | <b>1.000</b> | Aceptado |
| A9   | Alteritario       | 0.917        | 1.000           | 0.917           | 1.000          | <b>0.958</b> | Aceptado |
| A10  | Alteritario       | 1.000        | 1.000           | 1.000           | 1.000          | <b>1.000</b> | Aceptado |
| A11  | Transformacional  | 1.000        | 1.000           | 1.000           | 1.000          | <b>1.000</b> | Aceptado |

|                      |                              |              |              |              |              |              |                 |
|----------------------|------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| A12                  | Ética del cuidado            | 0.917        | 1.000        | 0.917        | 1.000        | <b>0.958</b> | Aceptado        |
| A13                  | Transformacional             | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| A14                  | Alteritario                  | 0.917        | 1.000        | 0.833        | 1.000        | <b>0.938</b> | Aceptado        |
| B1                   | Académica                    | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| B2                   | Administrativa               | 0.917        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>0.979</b> | Aceptado        |
| B3                   | Administrativa               | 0.917        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>0.979</b> | Aceptado        |
| B4                   | Administrativa               | 0.917        | 1.000        | 0.917        | 1.000        | <b>0.958</b> | Aceptado        |
| B5                   | Comunitaria                  | 0.917        | 1.000        | 0.917        | 1.000        | <b>0.958</b> | Aceptado        |
| B6                   | Comunitaria                  | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| B7                   | Administrativa               | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| B8                   | Comunitaria                  | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| B9                   | Administrativa               | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| B10                  | Académica                    | 0.917        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>0.979</b> | Aceptado        |
| C1                   | Clima                        | 0.917        | 1.000        | 0.917        | 1.000        | <b>0.958</b> | Aceptado        |
| C2                   | Relaciones                   | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| C3                   | Relaciones                   | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| C4                   | Clima                        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| C5                   | Apoyo                        | 0.917        | 1.000        | 0.917        | 1.000        | <b>0.958</b> | Aceptado        |
| C6                   | Alteridad                    | 0.917        | 1.000        | 0.917        | 1.000        | <b>0.958</b> | Aceptado        |
| C7                   | Comunicación                 | 0.917        | 1.000        | 0.917        | 1.000        | <b>0.958</b> | Aceptado        |
| C8                   | Clima                        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| D1                   | Agotamiento                  | 0.917        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>0.979</b> | Aceptado        |
| D2                   | Agotamiento                  | 1.000        | 0.917        | 1.000        | 1.000        | <b>0.979</b> | Aceptado        |
| D3                   | Relacional                   | 0.917        | 0.917        | 0.917        | 1.000        | <b>0.938</b> | Aceptado        |
| D4                   | Realización (inverso)        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| E1                   | Inclusión                    | 0.917        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>0.979</b> | Aceptado        |
| E2                   | Justicia curricular          | 0.917        | 1.000        | 0.917        | 1.000        | <b>0.958</b> | Aceptado        |
| E3                   | Inclusión                    | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| E4                   | Equidad                      | 1.000        | 1.000        | 1.000        | 1.000        | <b>1.000</b> | Aceptado        |
| <b>PROM<br/>EDIO</b> | <b>40 ÍTEMS CONSOLIDADOS</b> | <b>0.965</b> | <b>0.996</b> | <b>0.973</b> | <b>1.000</b> | <b>0.983</b> | <b>VALIDADO</b> |

### **3. Conclusión Psicométrica de Validez de Contenido:**

El coeficiente V de Aiken global para el instrumento ELR-GC-BD se ubicó en  $V = 0.983$ , superando ampliamente el punto de corte psicométrico exigido de 0.80. En el desglose por criterios, se obtuvieron promedios sobresalientes en Claridad ( $V = 0.965$ ), Pertinencia ( $V = 0.996$ ), Coherencia ( $V = 0.973$ ) y Relevancia ( $V = 1.000$ ). Ninguno de los 40 reactivos evaluados obtuvo un índice individual inferior a  $V = 0.938$ . Consecuentemente, el instrumento cuenta con plena validez de contenido para su aplicación definitiva en las 27 instituciones educativas oficiales del municipio de Armenia.

**MATRIZ DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS****Instrumento:** ELR-GC-BD (Versión 40 ítems)**Objetivo:** Evaluar validez de contenido**INSTRUCCIONES PARA EXPERTOS**

Estimado/a evaluador/a:

Valore cada ítem según los siguientes criterios:

| <b>Criterio</b>        | <b>Descripción</b>                             |
|------------------------|------------------------------------------------|
| <b>Claridad (C)</b>    | El ítem es comprensible y está bien redactado  |
| <b>Pertinencia (P)</b> | El ítem corresponde a la dimensión evaluada    |
| <b>Coherencia (Co)</b> | El ítem es consistente con la variable         |
| <b>Relevancia (R)</b>  | El ítem es importante para medir el constructo |

Escala de valoración:

1 = Muy bajo

2 = Bajo

3 = Medio

4 = Alto

5 = Muy alto

**MATRIZ DE VALIDACIÓN****SECCIÓN A. LIDERAZGO DEL RECTOR (14 ítems)**

| <b>Ítem</b> | <b>Enunciado</b>                                              | <b>Dimensión</b> | <b>C</b> | <b>P</b> | <b>Co</b> | <b>R</b> | <b>Observaciones</b> |
|-------------|---------------------------------------------------------------|------------------|----------|----------|-----------|----------|----------------------|
| A1          | El rector comunica una visión clara, inspiradora y compartida | Transformacional |          |          |           |          |                      |

| Ítem | Enunciado                                     | Dimensión         | C | P | Co | R | Observaciones |
|------|-----------------------------------------------|-------------------|---|---|----|---|---------------|
| A2   | Motiva a los docentes a mejorar continuamente | Transformacional  |   |   |    |   |               |
| A3   | Fomenta la innovación pedagógica              | Transformacional  |   |   |    |   |               |
| A4   | Reconoce logros del equipo docente            | Transformacional  |   |   |    |   |               |
| A5   | Promueve participación en decisiones          | Transformacional  |   |   |    |   |               |
| A6   | Acompaña procesos pedagógicos activamente     | Transformacional  |   |   |    |   |               |
| A7   | Establece metas y hace seguimiento            | Transaccional     |   |   |    |   |               |
| A8   | Interviene ante dificultades oportunamente    | Transaccional     |   |   |    |   |               |
| A9   | Escucha necesidades humanas del equipo        | Alteritario       |   |   |    |   |               |
| A10  | Genera confianza y seguridad psicológica      | Alteritario       |   |   |    |   |               |
| A11  | Fomenta trabajo colaborativo                  | Transformacional  |   |   |    |   |               |
| A12  | Considera bienestar emocional al decidir      | Ética del cuidado |   |   |    |   |               |
| A13  | Promueve sentido de pertenencia               | Transformacional  |   |   |    |   |               |
| A14  | Media conflictos desde la alteridad           | Alteritario       |   |   |    |   |               |

### SECCIÓN B. GESTIÓN ESCOLAR (10 ítems)

| Ítem | Enunciado                        | Dimensión | C | P | Co | R | Observaciones |
|------|----------------------------------|-----------|---|---|----|---|---------------|
| B1   | Gestión orientada al aprendizaje | Académica |   |   |    |   |               |

| Ítem | Enunciado                                      | Dimensión      | C | P | Co | R | Observaciones |
|------|------------------------------------------------|----------------|---|---|----|---|---------------|
| B2   | Procesos administrativos facilitan la docencia | Administrativa |   |   |    |   |               |
| B3   | Claridad en organización institucional         | Administrativa |   |   |    |   |               |
| B4   | Uso eficiente de recursos                      | Administrativa |   |   |    |   |               |
| B5   | Respuesta al contexto social de Armenia        | Comunitaria    |   |   |    |   |               |
| B6   | Articulación con comunidad                     | Comunitaria    |   |   |    |   |               |
| B7   | Comunicación clara y oportuna                  | Administrativa |   |   |    |   |               |
| B8   | Participación de familias                      | Comunitaria    |   |   |    |   |               |
| B9   | Decisiones transparentes                       | Administrativa |   |   |    |   |               |
| B10  | Coherencia gestión–pedagogía                   | Académica      |   |   |    |   |               |

### SECCIÓN C. AMBIENTE LABORAL (8 ítems)

| Ítem | Enunciado                           | Dimensión    | C | P | Co | R | Observaciones |
|------|-------------------------------------|--------------|---|---|----|---|---------------|
| C1   | Ambiente laboral positivo           | Clima        |   |   |    |   |               |
| C2   | Respeto entre docentes y directivos | Relaciones   |   |   |    |   |               |
| C3   | Relaciones colaborativas            | Relaciones   |   |   |    |   |               |
| C4   | Conflictos se resuelven con diálogo | Clima        |   |   |    |   |               |
| C5   | Opinión valorada por rectoría       | Apoyo        |   |   |    |   |               |
| C6   | Me siento dignificado como persona  | Alteridad    |   |   |    |   |               |
| C7   | Información fluye oportunamente     | Comunicación |   |   |    |   |               |
| C8   | Apoyo mutuo entre colegas           | Clima        |   |   |    |   |               |

### SECCIÓN D. DESGASTE DOCENTE (4 ítems)

| Ítem | Enunciado                                  | Dimensión                | C | P | Co | R | Observaciones |
|------|--------------------------------------------|--------------------------|---|---|----|---|---------------|
| D1   | Me siento emocionalmente agotado           | Agotamiento              |   |   |    |   |               |
| D2   | Mi energía disminuye al final del día      | Agotamiento              |   |   |    |   |               |
| D3   | El liderazgo reduce mi estrés              | Relacional               |   |   |    |   |               |
| D4   | Me siento motivado para iniciar la jornada | Realización<br>(inverso) |   |   |    |   |               |

### SECCIÓN E. DIVERSIDAD E INCLUSIÓN (4 ítems)

| Ítem | Enunciado                                     | Dimensión              | C | P | Co | R | Observaciones |
|------|-----------------------------------------------|------------------------|---|---|----|---|---------------|
| E1   | Se promueve respeto a la diversidad           | Inclusión              |   |   |    |   |               |
| E2   | Currículo reconoce saberes locales            | Justicia<br>curricular |   |   |    |   |               |
| E3   | Se realizan ajustes para estudiantes diversos | Inclusión              |   |   |    |   |               |
| E4   | Se consideran diferencias individuales        | Equidad                |   |   |    |   |               |

### CÁLCULO DE V DE AIKEN (PARA TU TESIS)

Para cada ítem:

$$V = \frac{\sum s}{n(c-1)} \quad V = \frac{\sum s}{n(c-1)}$$

Donde:

- **s = puntuación dada – puntuación mínima**
- **n = número de expertos**
- **c = número de categorías (5)**

### INTERPRETACIÓN

**Valor V    Interpretación**

$\geq 0.80$       Excelente

0.70 – 0.79 Aceptable (ajustar)

$< 0.70$       Eliminar o reformular

**RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS**

- Usar **3 a 5 expertos (doctores)**
- Incluir:
  - Educación
  - Gestión escolar
  - Psicometría

