

AÑO 31 NO. 114, 2026  
ABRIL-JUNIO



AÑO 31 NO. 114, 2026

ABRIL-JUNIO

# Revista Venezolana de Gerencia



UNIVERSIDAD DEL ZULIA (LUZ)  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Centro de Estudios de la Empresa

ISSN 1315-9984

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.  
[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_ES](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_ES)



# Liderazgo del directivo docente para la transformación educativa

Meléndez Banquez, Johnny\*

## Resumen

El trabajo presenta la sistematización de una experiencia de investigación acción participativa orientada a resignificar el liderazgo del directivo docente en la gestión de estrategias para la acción socio-transformadora desde una perspectiva compleja, bioética y ecológica. La experiencia se desarrolló con la participación de directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad en instituciones educativas de Cartagena, organizándose en cuatro momentos: observación situada, deconstrucción colectiva, reconstrucción dialógica y práctica-evaluación participativa. La sistematización permitió identificar categorías emergentes y construir cartografías conceptuales que evidencian las interrelaciones intra e inter dialógicas de la comunidad educativa. Los hallazgos muestran que el liderazgo directivo, en clave participativa, actúa como dinamizador de procesos socio-transformadores, fortaleciendo la apropiación colectiva, la sostenibilidad y la pertinencia de las estrategias implementadas. Se concluye que la integración de enfoques de complejidad, bioética y ecología configura un marco interpretativo-práctico que orienta experiencias educativas transformadoras en contextos diversos.

**Palabras clave:** liderazgo docente; transformación educativa; acción socio-transformadora.

---

Recibido: 24.11.25

Aceptado: 05.02.26

\* Doctorante en Ciencias de la Educación en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Magister en Administración. Especialista en Finanzas Públicas. Químico Farmacéutico. Administrador de Empresas. Abogado. Rector en propiedad de la Institución educativa John F Kennedy de la Secretaría de Educación Distrital Cartagena de Indias, Cartagena de Indias, Colombia. E-mail: [jmrlendezb1@gmail.com](mailto:jmrlendezb1@gmail.com) [Johnny.melendez@unisimon.edu.co](mailto:Johnny.melendez@unisimon.edu.co) [johnny.melendez@iejfk.edu.co](mailto:johnny.melendez@iejfk.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9985-5868>

# *Leadership of the teaching administrator for educational transformation*

## **Abstract**

This paper presents the systematization of a participatory action research experience aimed at redefining the leadership of school administrators in managing strategies for socio-transformative action from a complex, bioethical, and ecological perspective. The experience was developed with the participation of administrators, teachers, students, families, and the community in educational institutions in Cartagena, organized into four phases: situated observation, collective deconstruction, dialogical reconstruction, and participatory practice-evaluation. The systematization allowed for the identification of emerging categories and the construction of conceptual maps that highlight the intra- and inter-dialogical interrelationships within the educational community. The findings show that participatory leadership acts as a catalyst for socio-transformative processes, strengthening collective ownership, sustainability, and the relevance of the implemented strategies. It is concluded that the integration of approaches from complexity, bioethics, and ecology constitutes an interpretive-practical framework that guides transformative educational experiences in diverse contexts.

**Keywords:** teacher leadership; educational transformation; socio-transformative action.

## **1. Introducción**

Los contextos educativos contemporáneos, particularmente en territorios atravesados por alta complejidad social como Cartagena de Indias, demandan la emergencia de formas de liderazgo que trasciendan los modelos técnico-administrativos tradicionales y se configuren como prácticas situadas de transformación social. En estos escenarios, las dinámicas escolares se ven tensionadas por problemáticas socioeducativas multifacéticas — violencia escolar, deserción, fragilidad de las estructuras familiares y efectos de fenómenos migratorios— que inciden directamente en el tejido comunitario y

en las posibilidades de consolidación institucional (Morales et al., 2020, 2021). Lejos de constituir meros “contextos de aplicación”, estas realidades configuran entramados complejos que interpelan críticamente las formas convencionales de comprender y ejercer el liderazgo educativo. En el caso colombiano, si bien el marco normativo—expresado en la Ley 715 de 2001— ha promovido procesos de descentralización, en la práctica ha tendido a privilegiar dimensiones administrativas por encima de las relacionales, pedagógicas y comunitarias (Ministerio de Educación Nacional, 2001). Esta orientación ha contribuido a consolidar una figura directiva fuertemente centralizada, definida como autoridad técnico-administrativa, cuya

sobrecarga funcional limita la posibilidad de dinamizar procesos colectivos de transformación (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

La evidencia regional refuerza esta tensión. Informes de OREALC/UNESCO (2014) advierten que, pese a los discursos de innovación y participación, persisten prácticas de liderazgo restrictivas que reproducen estructuras jerárquicas y rígidas. A su vez, el enfoque competencial impulsado por el Ministerio de Educación Nacional (2016), con bases conceptuales transferidas del ámbito empresarial, ha mostrado limitaciones para responder a la densidad sociocultural de los contextos educativos, favoreciendo prácticas directivas de corte administrativista en detrimento de perspectivas pedagógicas y comunitarias (Soto et al., 2020; Bohórquez, 2020), con impactos negativos sobre la calidad educativa (Ferreira, 2021).

Frente a estas limitaciones, diversas corrientes han aportado elementos para resignificar el liderazgo educativo. Los enfoques de liderazgo transformacional y distribuido destacan la importancia del acompañamiento pedagógico, la construcción colectiva y el carácter situado de las prácticas de liderazgo (Leiva & Vásquez, 2019; IIPE UNESCO, 2021), mientras que perspectivas como la de Michael Fullan subrayan la necesidad de coherencia sistémica en los procesos de cambio. En este marco, el pensamiento complejo, desarrollado por Edgar Morin, ofrece claves fundamentales al proponer una reforma del pensamiento capaz de articular lo diverso, lo incierto y lo relacional en los procesos educativos.

A ello se suma la tradición sociocrítica latinoamericana, particularmente la investigación-acción

participativa impulsada por Orlando Fals Borda, que sitúa la producción de conocimiento en la praxis colectiva y en la transformación de la realidad. Estas perspectivas dialogan con evidencias internacionales que reconocen la incidencia del liderazgo en los aprendizajes y en la mejora escolar (OCDE, 2016).

La dimensión ética del liderazgo encuentra sustento en propuestas como la de Starratt (2019), que enfatizan la responsabilidad moral en la acción educativa, en sintonía con los planteamientos de UNESCO (2020) sobre el papel de los educadores como agentes clave en contextos de crisis. Asimismo, la incorporación de una perspectiva ecológica y de sostenibilidad amplía el horizonte de la gestión escolar, articulando principios de justicia social, cuidado del entorno y responsabilidad intergeneracional (UNEVOC, 2018; Ministerio de Educación Nacional & Fundación Empresarios por la Educación, 2022).

En este entramado teórico-práctico, la presente contribución no se plantea como un estudio de caso, sino como la sistematización de una experiencia de investigación-acción participativa desarrollada en una institución educativa de carácter oficial en Cartagena de Indias. La experiencia implicó la participación activa de directivos, docentes, estudiantes, familias y actores comunitarios en la co-construcción de un proyecto de liderazgo educativo orientado a la acción socio-transformadora.

Desde esta perspectiva, el propósito del trabajo es reconstruir e interpretar críticamente dicha experiencia, identificando aprendizajes, tensiones y categorías emergentes que permitan resignificar las prácticas de

liderazgo desde un enfoque complejo, bioético y ecológico. Su relevancia radica en la posibilidad de generar conocimiento situado, no como modelo prescriptivo replicable, sino como referente analítico-práctico transferible, capaz de orientar procesos similares en contextos de alta complejidad social. De este modo, la sistematización se inscribe en los llamados de organismos internacionales como UNESCO (2018, 2019, 2020) y UNICEF (2009) a fortalecer liderazgos educativos transformadores, participativos y contextualizados, así como en la necesidad, ampliamente documentada en América Latina (Rosales et al., 2022; Salvo & Cisternas, 2021), de transitar hacia formas de gestión educativa más democráticas, resilientes y comprometidas con la transformación social.

## **2. Perspectivas integradas para un liderazgo educativo transformador**

El marco teórico que sustenta esta investigación se configura como un entramado complejo que integra perspectivas complementarias para comprender holísticamente los procesos de liderazgo educativo en contextos desafiantes. La fundamentación teórica se estructura desde cuatro dimensiones interconectadas que permiten abordar la problemática del liderazgo del directivo docente desde una visión sistémica, crítica y transformadora.

La perspectiva de complejidad constituye el pilar fundamental de este marco, entendiendo las organizaciones educativas como sistemas vivos y dinámicos. Desde esta visión, autores como Morin (1996, 2005, 2015) conciben la complejidad como un “complexus”, un

tejido integrado de interrelaciones donde emergen propiedades que no pueden reducirse a la suma de las partes.

Esta concepción se alinea con los postulados de Bateson (1972) sobre la ecología de la mente y Capra (1996, 2002) respecto a la trama de la vida, enfatizando la interdependencia de todos los fenómenos. González (2009, 2012, 2016, 2017, 2018, 2022) amplía esta perspectiva al desarrollar el concepto de transcomplejidad, proponiendo una pedagogía emergente que reconoce la multidimensionalidad de los procesos educativos.

Complementariamente, Maturana (1990, 1991) y Maturana & Varela (2006) aportan la noción de autopoiesis, concibiendo las organizaciones como sistemas que se auto-producen y auto-organizan, mientras Maturana & Dávila (2021) profundizan en la biología del conocer y el habitar humano. Posteriormente, Maturana & Dávila (2021) profundizan en la biología del conocer y el habitar humano, integrando dimensiones culturales y biológicas del conocimiento.

Por su parte, Morin (1994) establece las bases epistemológicas del conocimiento del conocimiento en su obra “El método III”, sentando las premisas para comprender las organizaciones educativas como sistemas complejos. Esta fundamentación se expande en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (Morin, 1999), donde articula principios esenciales para una educación pertinente ante los desafíos planetarios.

En “La cabeza bien puesta” (Morin, 2001, 2002), el autor enfatiza la necesidad de reformar el pensamiento para abordar la complejidad, mientras que en “Educar en la era planetaria” (Morin, 2003) explora las implicaciones

educativas de la ciudadanía terrestre en un mundo globalizado. Esta visión se enriquece con los aportes de Maldonado (2016) sobre la complejidad de las ciencias sociales, Najmanovich (2021) con su ecología de saberes, y Etkin (2017) respecto a la gestión de la complejidad organizacional. Correa et al. (2020) y Correa de M. et al. (2018) aportan la perspectiva ecocomunicativa transdisciplinar, integrando saberes científicos y comunitarios. Martínez (2017) contribuye con la reflexión epistemológica en tiempos de postmodernidad, mientras Argyris & Schön (1978) y Senge (1998) desarrollan las teorías del aprendizaje organizacional. Barroso (1998, 2000) completa este entramado con su enfoque sobre autoestima y meditaciones gerenciales, y Swieringa & Wierdsma (1995) con la organización que aprende.

Los enfoques de liderazgo educativo proporcionan el segundo pilar teórico, analizando críticamente las perspectivas predominantes y sus limitaciones. Bolívar et al. (2014) y Bolívar & Murillo (2017) ofrecen una revisión comprehensiva de las líneas de investigación en liderazgo educativo, destacando la necesidad de enfoques contextualizados.

Acuña & Bolívar (2019) analizan los estilos de liderazgo y su relación con los modelos de gestión, mientras Bass et al. (2003) establecen las bases del liderazgo transformacional y transaccional. Fullan & Quinn (2019) aportan el concepto de coherencia en los drivers del cambio educativo, y Leithwood et al. (2004) revisan cómo el liderazgo influye en el aprendizaje estudiantil. Investigaciones como las de Arbañil (2019) y Gambarini & Cruz (2018) evidencian experiencias concretas de liderazgo pedagógico, mientras Pedraja

& Rodríguez (2008) y Pedraja et al. (2021) analizan el liderazgo en diferentes contextos organizacionales. Botero (2018) ofrece una crítica fundamentada a las concepciones tradicionales de liderazgo, y Echeverría (2005) aporta la ontología del lenguaje como marco para entender la acción directiva. Neira (2022) completa esta perspectiva con su estudio sobre estilos de liderazgo en contextos cooperativos.

Las perspectivas bioéticas y ecológicas constituyen el tercer pilar, integrando dimensiones éticas y ambientales al liderazgo educativo. Starratt (2019) establece los fundamentos del liderazgo ético, mientras Slote (2017) propone una redefinición de los valores desde la receptividad. Brennan & Widdop (2020) enfatizan la reestructuración ética del curriculum para la sostenibilidad, y Rivas & Bello (2017) desarrollan el concepto de liderazgo bioético desde una cosmovisión sistémica. Carneros et al. (2018) aportan la aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental, y Farfán et al. (2024) realizan una revisión sistemática de la educación ambiental para la sostenibilidad. Crespo (2022) integra la reflexión sobre ética y bioética en educación superior, y Freire (1985) fundamenta la dimensión política y emancipadora de la educación.

Los fundamentos legales colombianos completan el marco teórico, contextualizando normativamente el ejercicio del liderazgo educativo. La Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) establece los principios fundamentales del sistema educativo, mientras la Ley 1549 de 2012 fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental.

El Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015) compila

la normatividad reglamentaria del sector, y los documentos del Ministerio de Educación de Colombia (2018, 2021) establecen los protocolos de evaluación y la escuela de liderazgo. Complementariamente, el Ministerio de Educación Nacional (2002) establece la Guía Metodológica para la Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes, instrumento que operacionaliza los procesos de seguimiento y valoración del ejercicio directivo dentro del Estatuto de Profesionalización Docente. Esta guía constituye un referente técnico fundamental para la implementación de los procesos evaluativos que inciden directamente en la gestión del liderazgo educativo. El Ministerio de Educación Nacional (2002) complementa este marco con la guía metodológica para la evaluación de desempeño docente.

Esta integración teórica permite comprender el liderazgo educativo como un fenómeno multidimensional que requiere aproximaciones complejas, éticas y contextualizadas, superando visiones reduccionistas y promoviendo prácticas transformadoras alineadas con las necesidades de las comunidades educativas en contextos de alta complejidad social como el cartagenero.

### **3. Ruta de sistematización de la experiencia: investigación acción participativa compleja para la transformación educativa**

La presente contribución se inscribe en un enfoque ontológico de la complejidad y una epistemología sociocrítica, desde los cuales la producción de conocimiento se comprende como un proceso situado,

relacional y co-construido. En este marco, no se parte de un diseño metodológico cerrado, sino de la reconstrucción reflexiva de una experiencia desarrollada mediante investigación acción participativa compleja (IAPC), entendida como praxis transformadora que articula acción, reflexión y producción colectiva de sentido.

Esta perspectiva se nutre de la tradición inaugurada por Kurt Lewin en torno a la investigación acción, posteriormente resignificada en el campo educativo por Lawrence Stenhouse y John Elliott, y profundizada en América Latina por Orlando Fals Borda, quien propone la ruptura del monopolio del conocimiento experto en favor de procesos participativos orientados a la transformación social. Esta tradición crítica, actualizada en sus desarrollos decoloniales, permite situar la experiencia como espacio legítimo de producción de conocimiento, superando dicotomías entre sujeto/objeto e investigación/intervención.

La experiencia tuvo lugar en una institución educativa oficial de la ciudad de Cartagena de Indias, caracterizada por la convergencia de dinámicas socioeducativas complejas. Más que un contexto de estudio, este espacio se constituyó en territorio de interacción, donde actores diversos —directivos docentes, coordinadores, docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad— participaron en un proceso deliberativo orientado a la resignificación del liderazgo educativo. La vinculación de los participantes respondió a una lógica de configuración progresiva del colectivo, privilegiando la pluralidad de voces y la densidad de las interacciones por encima de criterios de representatividad estadística.

La experiencia se desplegó a

través de cuatro momentos dialécticos interrelacionados, no como fases lineales, sino como dinámicas recursivas propias del pensamiento complejo:

Observación situada: implicó procesos de inmersión en la vida cotidiana de la comunidad educativa mediante observación participante, diálogos abiertos y revisión de documentos institucionales, orientados a la construcción de comprensiones compartidas sobre las problemáticas y potencialidades del contexto.

La deconstrucción colectiva consistió en la problematización crítica de las prácticas de liderazgo existentes, haciendo visibles los supuestos naturalizados, las relaciones de poder y las tensiones institucionales, en coherencia con enfoques de análisis participativo orientados a la reflexividad colectiva; este proceso dio paso a una reconstrucción dialógica centrada en la co-creación de alternativas mediante dispositivos participativos como talleres, cartografías sociales, espacios deliberativos y recursos expresivos, que posibilitaron la emergencia de propuestas situadas de transformación; finalmente, la práctica-evaluación participativa articuló la implementación de dichas acciones con procesos continuos de reflexión, ajuste y retroalimentación, a través de devoluciones sistemáticas a los actores involucrados, consolidando la experiencia como un proceso abierto, dinámico y en permanente reconfiguración.

Las técnicas utilizadas no se conciben como instrumentos aislados de recolección de datos, sino como mediaciones para la interacción y la producción colectiva de sentido. Entre ellas se incluyen la observación participante, entrevistas dialógicas, encuentros grupales, análisis de

documentos institucionales, registros audiovisuales de las prácticas y expresiones artísticas como formas de enunciación comunitaria. Los procesos de devolución permanente operaron como mecanismos de validación intersubjetiva, fortaleciendo la coherencia ética y política de la experiencia.

#### **4. Aprendizajes e interpretaciones en la construcción de un liderazgo educativo socio-transformador**

La sistematización de la experiencia desarrollada mediante investigación acción participativa compleja permitió reconstruir un conjunto de aprendizajes emergentes que reflejan la resignificación progresiva de las concepciones y prácticas de liderazgo en el contexto educativo abordado. Estos aprendizajes no se presentan como resultados cerrados, sino como construcciones colectivas de sentido que emergen de la interacción sostenida entre los actores y de los procesos reflexivos que acompañaron la experiencia. En este marco, se configuraron tres núcleos interpretativos interrelacionados: el liderazgo dialógico y distribuido, la resiliencia comunitaria como base para la transformación y la emergencia de una conciencia ético-ecológica en la toma de decisiones.

El liderazgo dialógico y distribuido se fue consolidando a partir del cuestionamiento de las formas tradicionales de autoridad, caracterizadas por su centralización y unidireccionalidad. A lo largo del proceso, los actores comenzaron a reconocer el valor de la pluralidad de saberes y la necesidad de compartir la responsabilidad en la toma de

decisiones, lo que se tradujo en la creación de espacios de gestión, dinámicas deliberativas y mecanismos de representación más abiertos y flexibles. Este tránsito implicó una resignificación del rol directivo, que dejó de centrarse en el control de los procesos para orientarse hacia la mediación, la articulación y la facilitación de las interacciones colectivas.

De manera articulada, la experiencia permitió visibilizar la resiliencia comunitaria como un componente estructurante de los procesos de transformación. Lejos de una visión centrada en las carencias, se evidenció la existencia de capacidades latentes en la comunidad que, al ser activadas mediante procesos participativos, dieron lugar a redes de apoyo, prácticas solidarias y formas de corresponsabilidad que trascendieron el espacio escolar. Estas dinámicas contribuyeron a reconfigurar la institución educativa como un entramado relacional más amplio, donde se fortalecen los vínculos entre escuela, familia y comunidad, generando condiciones más favorables para la sostenibilidad de las acciones emprendidas.

Un tercer núcleo emergente fue la incorporación progresiva de una conciencia ético-ecológica en los procesos de toma de decisiones. A lo largo de la experiencia, los actores comenzaron a integrar criterios relacionados con la responsabilidad colectiva, la justicia social y el cuidado del entorno en la planificación y ejecución de acciones. Este desplazamiento se expresó en prácticas orientadas a la resolución dialógica de conflictos, el desarrollo de iniciativas vinculadas al entorno y la incorporación de principios éticos en la gestión institucional, ampliando la comprensión del quehacer

educativo más allá de los objetivos estrictamente académicos.

Las cartografías conceptuales co-construidas permitieron representar la complejidad de las relaciones entre los actores educativos, evidenciando un tránsito desde configuraciones verticales y fragmentadas hacia entramados más horizontales, dinámicos y multidireccionales. Estas cartografías no solo facilitaron la comprensión de las dinámicas internas, sino que se constituyeron en herramientas para la orientación de la acción, permitiendo identificar puntos críticos, activar sinergias y acompañar los procesos de transformación en curso.

Las estrategias desarrolladas en los planos pedagógico, comunitario y organizacional evidenciaron un alto nivel de apropiación por parte de los actores involucrados. Este proceso se manifestó en la consolidación de espacios deliberativos, el fortalecimiento del tejido social y la generación de mecanismos participativos de gestión y rendición de cuentas. La apropiación alcanzada no respondió a una lógica de implementación externa, sino a un proceso en el que los sujetos se reconocieron como protagonistas, dotando de sentido y continuidad a las acciones emprendidas.

En conjunto, los aprendizajes emergentes muestran que la resignificación del liderazgo del directivo docente, desde una perspectiva compleja, bioética y ecológica, actúa como un catalizador de procesos de transformación educativa que fortalecen tanto la legitimidad institucional como la capacidad de respuesta frente a contextos de alta complejidad social. La participación activa de los distintos actores no diluye las responsabilidades, sino que amplía las posibilidades

de acción colectiva, favoreciendo la construcción de prácticas educativas más pertinentes, sostenibles y contextualizadas.

## 5. Reflexiones finales

La sistematización de la experiencia permite comprender que la integración de perspectivas de complejidad, bioética y ecología en la gestión educativa no constituye únicamente un marco conceptual, sino una forma de reconfigurar en la práctica el sentido del liderazgo directivo. Este deja de operar como una función centrada en la administración y el control, para asumirse como una práctica relacional, dialógica y orientada a la transformación colectiva. En este tránsito, el liderazgo se desplaza desde la individualidad hacia la construcción compartida, donde la capacidad de incidir en la realidad se distribuye entre los distintos actores que configuran la vida institucional.

Uno de los aprendizajes más significativos de la experiencia radica en la potencia de la co-construcción como principio organizador de los procesos de cambio. Lejos de responder a modelos predefinidos, las estrategias que emergieron se configuraron en estrecha relación con las particularidades del contexto, lo que favoreció su apropiación y continuidad. En este sentido, las cartografías conceptuales elaboradas colectivamente no solo facilitaron la comprensión de las dinámicas relacionales, sino que se constituyeron en herramientas vivas para orientar la acción, permitiendo reconocer conexiones, tensiones y posibilidades que difícilmente serían visibles desde enfoques fragmentados.

Las implicaciones de estos aprendizajes se proyectan hacia distintos

niveles de la práctica educativa. En el plano institucional, la experiencia sugiere la relevancia de generar condiciones que favorezcan la participación efectiva, no como un recurso instrumental, sino como una dimensión constitutiva de la gestión. Esto implica habilitar espacios de deliberación, fortalecer mecanismos de corresponsabilidad y reconocer la diversidad de saberes presentes en la comunidad educativa como un activo fundamental para la transformación. En el ámbito de la formación directiva, se hace evidente la necesidad de propiciar procesos que trasciendan el desarrollo de habilidades técnicas, incorporando la capacidad de facilitar dinámicas colectivas, gestionar la complejidad y sostener decisiones orientadas por criterios éticos y de cuidado del entorno.

A nivel más amplio, la experiencia invita a problematizar los marcos organizativos tradicionales que aún predominan en muchos sistemas educativos, caracterizados por estructuras jerárquicas y lógicas centralizadas. Sin plantearse como un modelo a replicar de manera lineal, lo vivido sugiere la pertinencia de avanzar hacia formas de gestión más abiertas, flexibles y relacionales, capaces de adaptarse a la diversidad de contextos y de responder a las demandas sociales contemporáneas. En este sentido, el intercambio de experiencias entre instituciones puede constituirse en una vía significativa para el aprendizaje mutuo y la expansión de prácticas orientadas a la transformación.

Las proyecciones de la experiencia no se orientan a su generalización, sino a su capacidad de ser reinterpretada en otros contextos. Quedan abiertas preguntas relevantes en torno a la sostenibilidad de los procesos iniciados, la evolución de las dinámicas

participativas en el tiempo y las formas en que las tensiones y resistencias inciden en la consolidación de los cambios. Asimismo, se vislumbra la necesidad de profundizar en la articulación entre las dimensiones ética, ecológica y organizacional del liderazgo, así como en el papel que pueden desempeñar distintos mediadores —incluidas las tecnologías— en la ampliación de las formas de participación y colaboración.

La experiencia sistematizada pone de relieve que la transformación educativa en contextos de alta complejidad no depende exclusivamente de la implementación de estrategias, sino de la capacidad de generar procesos colectivos de reflexión y acción que resignifiquen las relaciones, los sentidos y las prácticas que sostienen la vida institucional. En este horizonte, el liderazgo educativo se configura como una práctica en permanente construcción, atravesada por la incertidumbre, pero también por la posibilidad de abrir caminos hacia formas más democráticas, inclusivas y comprometidas con el cuidado de lo social y lo común.

## Referencias

- Acuña, A., & Bolívar, C. (2019). *Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa*. Línea de investigación Gestión y Calidad Educativa.
- Arbañil, M. B. (2019). Trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico directoral en un colegio Fe y Alegría. *Investigación Valdizana*, 13(2), 95-106. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/235>
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley.
- Barroso, M. (1998). *Autoestima ecológica o catástrofe*. Editorial Galac.
- Barroso, M. (2000). *Meditaciones gerenciales*. Galoe.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207–218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Editorial Lohlé-Lumen.
- Bohórquez, O. (2020). *Características del liderazgo pedagógico del directivo docente de la I.E de Jesús del municipio de Concordia* [Tesis de maestría, Universidad de Medellín. Repositorio Institucional]. [https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6405/T\\_ME\\_445.pdf](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6405/T_ME_445.pdf)
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*, 14, 15-40. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). La escuela importa: Los efectos diferenciales de la escuela y el liderazgo en la equidad. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 71-112). CEDLES.
- Bosada, M. (2020, 10 de agosto). La UNESCO pide potenciar el liderazgo y la innovación docente para avanzar en la educación. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/10/05/unesco-pide-potenciar-liderazgo-innovacion-docente-19321/>

- Botero, M. (2018). Lo que llamamos liderazgo: Consideraciones críticas de lo que ocurre en diversas organizaciones. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 134-144. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a15.pdf>
- Brennan, M., & Widdop, H. Q. (2020). An ethical re-framing of curriculum for sustainability education. *Curriculum Perspectives*, 40, 105–110. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41297-019-00095-z>
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. Editorial Anagrama.
- Capra, F. (2002). *Las conexiones ocultas: Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Editorial Anagrama.
- Carneros, S., Murillo, F. J., & Moreno, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6520621>
- Castro, B. S. (2001). La organización educativa: Una aproximación desde la complejidad. *Estudios Pedagógicos*, 27, 97-110. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513844007.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Ley 1549 de 2012. Por la cual se fortalece la institucionalización de la política pública de Educación Ambiental y se da paso a la formación en el respeto a la vida y los derechos humanos. 5 de julio de 2012. D.O. No. 48.508. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48262>
- Correa, C., Molina, M., & González, J. (2020). *Relaciones y conexiones de los procesos investigativos: Perspectivas ecocomunicativas transdisciplinares*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Correa de M., C., Sepúlveda, E., Molina, M. C., Domínguez, G., & Fontalvo, P. R. (2018). *Colección libros resultado de investigación*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Crespo, J. E. (2022). Ética, bioética y educación superior. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 16, 313–318. <https://goo.su/QLw6ld>
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje* (7.ª ed.). Lom Ediciones.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Etkin, J. (2017). *Gestión de la complejidad en las organizaciones: La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Granica.
- Fals, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales. *Análisis Político*, 21(63), 74-89.
- Fals, O., & Mora, L. (2004). La superación del eurocentrismo. *Polis: Revista Latinoamericana*, 5. <http://journals.openedition.org/polis/6287>
- Fals, O., & Rahman, M. A. (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. CINEP.
- Fals, O., & Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. La Banda Oriental.
- Farfán, J. F., Delgado, R., & Farfán, D. E. (2024). Educación ambiental, currículo, estrategias y políticas para la sostenibilidad: Una revisión sistemática. *Revista Alfa*, 8(23), 576–

592. <https://revistaalfa.org/index.php/revistaalfa/article/view/379>
- Ferreira, R. I. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7219-7241. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.841](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.841)
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2019). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Gambarini, M. F. D., & Cruz, M. P. C. (2018). Habilidades docentes en comunicación eficaz: Ejercicio de liderazgo centrado en la misión docente. *Aularia Revista Digital de Comunicación*, 8(1), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759540>
- González, J. M. (2009). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. *Revista Integra Educativa*, 2(2), 83-101. <http://revistasbolivianas.ciencia.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a03.pdf>
- González, J. M. (2012). *Prácticas educativas transcomplejas: Una pedagogía emergente*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- González, J. M. (2016). Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. *Revista CON-CIENCIA*, 4(1), 19-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9442611>
- González, J. M. (2017). *Estrategias de indagación científica: El método como estrategia*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- González, J. M. (2018). Educación emergente y condición humana hacia un pensamiento del sur latinoamericano. *Revista de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímicas*, 6(2), 79-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8998187>
- González, J. M. (2022). Religar hoy religar la vida en un mundo de incertidumbres y resiliencias. *Universidad Mayor de San Andrés*, 14(36), 74-89. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p74-89>
- Herrera, F., & López, G. (2018). *Ciencia, compromiso y cambio social: Textos de Orlando Fals Borda* (2.ª ed.). Editorial El Colectivo.
- IIPE Learning Portal UNESCO. (2021). *Liderazgo de escuelas*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/liderazgo->
- Ivanchevich, J. (2015). *Administración de recursos humanos*. McGraw Hill.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Leiva, M. G., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Lewin, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*.
- Maldonado, C. E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales y de las otras ciencias y disciplinas*. Ediciones Desde Abajo.
- Martínez, M. M. (2017). Epistemología de la pedagogía en tiempos de postmodernidad: Hermenéutica de los “datos” y del “realismo ingenuo”. *REEA*, 1(1), 46-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/>

[articulo?codigo=7832417](#)

- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Ediciones Universidad de la Frontera.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Maturana, H., & Varela, F. (2006). *Máquinas y seres vivos autopoiesis: La organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2021). *Habitar lo humano*. Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Ley 715 de 2001*. [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Guía metodológica: Evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015*. <https://acortar.link/qBGSwQ>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia la mejor educación para el 2025*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes*.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2018). *Protocolo de evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes*.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2021). *Escuela de liderazgo para directivos docentes*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *El liderazgo directivo: Una apuesta por la calidad de la educación en Colombia*. <https://acortar.link/YWzT4S>
- Morales, I., Correa, M., & Salgado, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana: Un enfoque biográfico narrativo. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529-538. <https://doi.org/10.5209/rced.65848>
- Morales, I., Correa, M., & Peinado, A. (2021). Identidad profesional docente en tiempos de crisis: Relevancia de la empatía. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 350-359. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10n12.1594>
- Moreno, J. A., Mena, A. A., & Zerpa, L. I. (2024). Modelos de aprendizaje en la transición hacia la complejidad como un desafío a la simplicidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 69-112.
- Morin, E. (1994). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento* (2.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Domingo, J. M. (2003). *Educar en la era planetaria*. Gedisa.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Editorial Paidós.
- Najmanovich, D. (2021). Ciudadanía: Ecología de saberes y cuidados. En E. Doring & L. Cufre (Comps.), *El tejido social en las calles sin nombre*

- (pp. 45-62). Editorial Tirant lo Blanch.
- Neira, C. (2022). *Estilos de liderazgo del equipo directivo de una cooperativa de ahorro y crédito en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Repositorio Institucional UN]. [repositorio.unal.edu.co/bitstreams/d742950d-8144-4142-9aee-8f72887698b9/download](https://repositorio.unal.edu.co/bitstreams/d742950d-8144-4142-9aee-8f72887698b9/download)
- OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OREALC/UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. UNESCO.
- Padrón, J. (2018). *Una teoría de la investigación: El modelo de variabilidad de las investigaciones científicas (Modelo VIC)*. Universidad del Zulia.
- Pedraja, L., & Rodríguez, E. (2008). Estilos de liderazgo, gestión del conocimiento y diseño de la estrategia. *Inter-ciencia*, 33(1), 8-13. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0378-18442008000900007](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442008000900007)
- Pedraja, L., Rodríguez, E., Bernasconi, A., & Muñoz, C. (2021). Liderazgo en instituciones de educación superior: Un análisis a través de Bibliometrix R. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 29(3), 472-486. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052021000300472>
- Rivas, P. P., & Bello, R. L. (2017). Liderazgo bioético: Una cosmovisión sistémica en las organizaciones complejas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 24-35. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/22496>
- Rosales, M. A., Bullón, O., & Valero, F. R. (2022). El liderazgo directivo en la educación básica de la región latinoamericana. *Puriq*, 4, e325. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.325>
- Salvo, S. G., & Cisternas, P. S. (2021). Compromiso e influencia del equipo directivo desde la resiliencia socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e01. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e01.2949>
- Senge, P. M. (1998). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente* (2.ª ed.). Granica.
- Sírvent, M., & Regal, L. (2012). *Investigación acción participativa*. Proyecto Páramo.
- Solana, J. (2019). El pensamiento complejo de Edgar Morin en acción, algunos ejemplos. *Gazeta de Antropología*, 35(2). <http://hdl.handle.net/10481/63747>
- Soto, N. B., Morillo, S. P., Calderón, G. H., & Betancur, H. D. (2020). El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa. *Innovar*, 30(77), 123-136. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n77.87453>
- Starratt, R. J. (2019). *Ethical leadership*. Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. (1995). *La organización que aprende*. Addison-Wesley.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación: Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo.
- UNESCO. (2018). *Activating policy levers for Education 2030: The untapped potential of governance*.

*school leadership, and monitoring and evaluation policies.*

UNICEF. (2009). *Child friendly school's manual*. <https://www.unicef.org/documents/child-friendly-schools-manual>

UNEVOC. (2018). *Programa Regional de Liderazgo en Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) para América Latina*.