

LIDERAZGO DIRECTIVO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: VOCES, VIVENCIAS Y SENTIDO ONTOLÓGICO DESDE UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA HERMENÉUTICA

Directive leadership and educational transformation: voices, experiences, and ontological meaning from a hermeneutic phenomenological approach

María M. Velásquez L.
Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas
mariamvelasquezl@gmail.com
ORCID: 0009-0006-4770-2861

Resumen

El presente artículo explora el sentido profundo del liderazgo directivo en el contexto de la transformación de la gerencia educativa, trascendiendo la visión funcionalista para abordarlo como un fenómeno existencial y ontológico. Mediante una Aproximación Fenomenológica Hermenéutica, inspirada en la filosofía de Heidegger, se buscó desvelar las vivencias y el significado que directores, subdirectores y coordinadores otorgan a su práctica en la cotidianidad institucional. La metodología se centró en la interpretación del Focus Group con tres actores clave, revelando que el liderazgo en contextos de cambio se caracteriza por: la Resistencia inicial del personal, la Improvisación Situada ("trabajar sobre la marcha"), la Inclusión como paradigma gerencial y la lucha contra la Desmotivación. Se concluye que el liderazgo directivo es un acto de Ser en el Mundo institucional que exige la autenticidad vocacional y el compromiso ético con la apertura de nuevas posibilidades formativas, desocultando su práctica de la mera técnica administrativa. Cabe destacar, que el análisis de los hallazgos siguió las fases propias de la fenomenología hermenéutica (precomprensión, codificación-tematización, interpretación ontológica). Igualmente, se garantizó la credibilidad mediante la triangulación informantes, teóricos e investigador, y la confiabilidad mediante la validación de hallazgos con los informantes, quienes firmaron el consentimiento informado. Todos estos criterios le otorgan rigor científico a esta investigación la cual puede ser transferible a contextos similares. Finalmente, el contexto de estudio en la institución educativa de media general en el municipio Urumaco, estado Falcón.

Palabras Clave: Liderazgo directivo, transformación educativa, fenomenología hermenéutica, Heidegger, gerencia educativa, ontología.

Abstract

This article explores the profound meaning of directive leadership within the context of educational management transformation, moving beyond a functionalist perspective to approach it as an existential and ontological phenomenon. Through a Hermeneutic Phenomenological Approach inspired by Heidegger's philosophy, the study seeks to unveil the lived experiences and meanings that principals, vice principals, and coordinators attribute to their everyday institutional practice. The methodology focused on interpreting a Focus Group with three key actors, revealing that leadership in changing contexts is marked by: initial staff resistance, Situated Improvisation ("working on the fly"), Inclusion as a managerial paradigm, and the struggle against Demotivation. The study concludes that directive leadership is an act of Being-in-the-World within the institutional sphere, demanding vocational authenticity and ethical commitment to the opening of new formative possibilities, thus unveiling its practice from mere administrative technique. Notably, the analysis of findings followed the phases of hermeneutic phenomenology (pre-understanding, coding-thematization, ontological interpretation). Credibility was ensured through triangulation among informants, theoretical frameworks, and the

researcher, while reliability was supported by validating findings with informants who signed informed consent. These criteria confer scientific rigor to the research, making it transferable to similar contexts. The study was conducted in a general secondary education institution in the municipality of Urumaco, Falcon state.

Keywords: Directive leadership, educational transformation, hermeneutic phenomenology, Heidegger, educational management, ontology.

Introducción

El liderazgo directivo en el ámbito educativo ha sido, históricamente, abordado desde enfoques funcionales y técnicos, centrados en la planificación, organización y control de los procesos institucionales. Estas perspectivas, aunque operativamente necesarias, tienden a reducir la acción directiva a una lógica instrumental, dejando de lado la dimensión humana, interpretativa y situada de quienes ejercen el liderazgo. No obstante, en escenarios de transformación educativa marcados por la complejidad, la incertidumbre y la discontinuidad, tales aproximaciones resultan insuficientes para comprender la experiencia vivida por los directivos en su cotidianidad institucional.

En este contexto, la gerencia educativa contemporánea se encuentra inmersa en un ciclo continuo de reformas curriculares, reconfiguraciones estructurales y exigencias sociopolíticas que demandan del liderazgo una actitud reflexiva y adaptativa. Como señala Fullan (2007), el cambio educativo no es un proceso lineal ni neutro, sino una dinámica cargada de tensiones, resistencias y posibilidades que interpelan profundamente al sujeto directivo. Por ello, el líder ya no puede limitarse a ser un ejecutor de políticas, sino que debe convertirse en un agente de transformación capaz de dotar de sentido las nuevas prácticas institucionales y de acompañar a su comunidad en la construcción de horizontes compartidos.

Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como propósito interpretar a partir de las voces y vivencias de directores, subdirectores y coordinadores, el proceso de transformación de la gerencia educativa mediante el método fenomenológico hermenéutico de Heidegger. Se busca comprender el liderazgo directivo como un fenómeno existencial, situado y temporal, que se manifiesta en la facticidad de las condiciones institucionales, en la comprensión del contexto y en el ser en el mundo educativo. Esta aproximación permite acceder a los significados profundos que los actores atribuyen a su experiencia, más allá de los indicadores de desempeño o los marcos normativos.

Más que describir hechos o prácticas desde una lógica externa, se pretende desvelar el sentido ontológico del liderazgo, entendido como una praxis vinculada al compromiso ético con la transformación educativa y al desocultamiento de nuevas posibilidades formativas. En este sentido, el pensamiento sistémico de Senge (2010) aporta una visión complementaria al mostrar que “el pensamiento sistémico es la disciplina que integra las otras, fusionando las visiones individuales en una visión organizacional de conjunto, y permitiendo a la organización aprender a partir de la totalidad” (p. 80). Sin embargo, es Heidegger (1993) quien profundiza esta mirada al situar al directivo como un Dasein, un ser que existe en relación con su mundo, que interpreta, proyecta y decide desde su facticidad.

Este enfoque permite trascender las teorías gerenciales tradicionales, interpretando el liderazgo no como una función técnica, sino como una praxis existencial que abre horizontes de posibilidad en la vida institucional. Este estudio aborda el liderazgo desde la perspectiva del Dasein (Ser-ahí) de Heidegger, entendiendo que la experiencia del directivo está intrínsecamente ligada a su existencia y al contexto institucional. Así, sus decisiones las cuales son concebidas como un “ser-para-la-muerte” metafórico respecto a los viejos paradigmas, que no solo responden a exigencias externas, sino que

posibilitan nuevas formas de comprensión y proyectan horizontes de transformación en el devenir educativo.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, sustentado en la fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger, cuyo propósito es interpretar el sentido del ser en la experiencia vivida. Este paradigma no busca establecer relaciones causales ni generalizar resultados, sino comprender el fenómeno del liderazgo directivo desde la interpretación profunda de las vivencias situadas (Lebenswelt). Como señala Heidegger (1993), “la interpretación no es una técnica, sino un modo de ser en el mundo” (p. 192), lo que implica que el investigador debe situarse existencialmente en el contexto del otro para desvelar el sentido que subyace en su experiencia.

Se adoptó un diseño fenomenológico hermenéutico, orientado a la comprensión de significados más que a la descripción de hechos. El análisis se centró en la estructura existencial del Dasein, atendiendo a tres dimensiones fundamentales:

- **Facticidad:** entendida como el encontrarse del directivo en un mundo dado, condicionado por cambios, tensiones y limitaciones estructurales.
- **Comprensión:** como la capacidad proyectiva hacia nuevas posibilidades, expresada en la apertura al cambio y en la asunción de retos.
- **Temporalidad:** el horizonte desde donde emerge el sentido, vinculado a la trayectoria, la experiencia acumulada y el devenir del rol directivo.

Este enfoque metodológico permite trascender la lógica funcionalista de la gerencia, tal como advierte Martínez (2004), quien sostiene que “la investigación cualitativa no busca respuestas cerradas, sino comprensiones abiertas que revelen el sentido profundo de la acción humana” (p. 87). En este sentido, la fenomenología hermenéutica se convierte en una vía para acceder a las estructuras de sentido que configuran el liderazgo como práctica ontológica.

La muestra fue intencional, conformada por tres actores clave con experiencia en la gerencia educativa del municipio Urumaco, estado Falcón, Venezuela:

- Coordinadora Municipal de Media General. (INF 01)
- Administradora Escolar Circuital N.º 5 (con trayectoria de docente a supervisora). (INF 02)
- Coordinadora Pedagógica. (INF 03)

Asimismo, se conformó un grupo focal integrado por directores, subdirectores y coordinadores, quienes fungieron como informantes de la institución educativa media general Liceo Nacional Maria Tomasa Peña, seleccionados por su experiencia en cargos de liderazgo y por su implicación directa en procesos de cambio institucional, lo que apoya lo planteado por Fullan (2007), quien afirma que “el cambio educativo auténtico requiere la participación activa de quienes viven el sistema desde dentro” (p. 56).

La técnica principal fue el focus group presencial, el cual según Rodas (2020), “el grupo focal presencial permite generar un ambiente de confianza y apertura, facilitando la expresión auténtica de los participantes y la emergencia de significados compartidos” (p. 184). Por lo que, este espacio permitió la emergencia de narrativas colectivas en torno a tres interrogantes centrales: a) ¿Cómo son las experiencias vividas desde su condición laboral? b) ¿Qué transformaciones identifican en la gerencia educativa? c) ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan en este proceso?

Las sesiones fueron registradas, transcritas y sistematizadas en una matriz de información, lo que facilitó la reducción fenomenológica y la posterior interpretación hermenéutica. Este procedimiento se alinea con lo propuesto por Senge (2010), quien sostiene que “el aprendizaje profundo comienza cuando las personas comparten sus modelos mentales y se abren a nuevas formas de ver el sistema” (p. 174).

El análisis siguió las fases propias de la fenomenología hermenéutica:



Figura 1: Fases de la Fenomenología Hermeneútica

Asimismo, se garantizó la credibilidad mediante triangulación de investigadores, la transferibilidad a través de descripciones densas del contexto, y la confiabilidad mediante la validación de hallazgos con los propios participantes. Estos criterios responden al rigor interpretativo exigido en estudios cualitativos, donde la verdad no se impone, sino que se revela en el diálogo entre experiencia, lenguaje y comprensión.

Resultados

A partir del análisis interpretativo de las voces directivas, se identificaron inicialmente diversas subcategorías que reflejaban matices experienciales, tensiones y significados situados en torno al liderazgo y la transformación educativa. Estas subcategorías fueron agrupadas mediante un proceso riguroso de sistematización fenomenológica, lo que permitió la emergencia de categorías ontológicas. Dichas categorías no responden a una lógica meramente temática, sino que configuran estructuras de sentido que revelan el modo de ser del liderazgo en su facticidad, comprensión y temporalidad, en consonancia con la perspectiva ontológica de Heidegger (1993), quien sostiene que “el ser del Dasein se revela en su estar-en-el-mundo, en la forma en que se enfrenta a lo dado y proyecta posibilidades” (p. 145).

Seguidamente, se expone la Matriz de Información organizada por categorías y subcategorías. En ella se presentan los hallazgos específicos identificados, junto con la clasificación que permitió estructurar y sistematizar la información obtenida a partir del Focus Group. Esta matriz facilita la interpretación y el análisis de los datos recogidos, proporcionando una visión clara de las relaciones entre las distintas dimensiones exploradas en la investigación.

Matriz de Información por Subcategorías y Categorías

Sistematización Hallazgos Específicos	Subcategorías	Categorías
<p>El director debe mantener canales abiertos de comunicación con todo el personal y la comunidad educativa; fomenta la confianza y el respeto mutuo.</p> <p>Se destaca la importancia de involucrar a los equipos en la toma de decisiones, promoviendo la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia.</p> <p>El liderazgo efectivo se asocia a la capacidad de anticipar necesidades y planificar acciones alineadas a los objetivos institucionales.</p> <p>El director debe mediar y buscar consensos ante situaciones de conflicto, garantizando un ambiente armónico.</p>	<p>Comunicación efectiva</p> <p>Toma de decisiones participativa y sentido de pertenencia</p> <p>Liderazgo estratégico</p> <p>Habilidades de mediación y negociación</p>	<p>Competencias del liderazgo participativo y cultura organizacional del director</p>
<p>Se identifican dificultades para modificar prácticas tradicionales tanto en docentes como en estudiantes y familias.</p> <p>La gestión enfrenta obstáculos por falta de recursos materiales y humanos, lo que exige creatividad y gestión externa.</p> <p>Las exigencias del entorno (normativas, comunidad, contexto socioeconómico) condicionan las acciones directivas.</p>	<p>Resistencia al cambio y actitudes conservadoras y tradicionales</p> <p>Limitaciones de recursos</p> <p>Demandas de la comunidad, normativas institucionales y legales</p>	<p>Condicionantes del entorno en la gestión directiva</p>
<p>Un liderazgo directivo cercano y motivador repercute positivamente en la convivencia y la satisfacción del personal y estudiantes.</p> <p>Se observa que la gestión directiva influye directamente en los resultados de aprendizaje y en la mejora continua de los procesos educativos.</p> <p>El liderazgo del director promueve la colaboración y la integración de los diferentes actores de la comunidad educativa.</p>	<p>Liderazgo transformacional y participativo</p> <p>Logro de objetivos académicos</p> <p>Sinergia colaborativa y fortalecimiento grupal</p>	<p>Impacto del liderazgo inspirador y conectado del directivo en la calidad educativa</p>
<p>Se resalta la necesidad de promover la capacitación continua de los equipos para afrontar los retos del cambio educativo.</p> <p>El director debe impulsar iniciativas innovadoras, adaptando prácticas y estructuras a nuevas demandas educativas.</p> <p>Involucrar a padres, estudiantes y otros actores externos en la vida escolar fortalece la gestión y legitima los procesos de transformación.</p>	<p>Formación y actualización profesional</p> <p>Innovación pedagógica y organizacional</p> <p>Participación activa de la comunidad educativa</p>	<p>Capacitación continua, inclusión y participación comunitaria</p>

Se identificaron diversas tácticas y metodologías innovadoras empleadas por los líderes para enfrentar procesos de cambio, permitiendo adaptar la gestión escolar a contextos y demandas emergentes.	Estrategias de Adaptación	Liderazgo y Gestión de conflictos
Los directivos evidencian un compromiso profundo con la transformación, mostrando un liderazgo que se fundamenta en la resignificación de su ser-en-el-mundo y en una existencia auténtica en cada decisión.	Autenticidad y Dasein	Dimensión Existencial del Liderazgo Directivo
Las experiencias relatadas por coordinadores, administradores escolares resaltan la importancia de la subjetividad, evidenciando cómo sus vivencias personales y profesionales configuran su práctica directiva	Narrativas y Percepciones	Subjetividad y Vivencia del Liderazgo Directivo
Los hallazgos muestran que las decisiones gerenciales están estrechamente condicionadas por el entorno sociopolítico, revelando la influencia de políticas estatales y dinámicas sociales en la práctica directiva.	Impacto Sociopolítico	Interacción entre Estado, Gerencia y Sociedad

Análisis de la Información Recabada en el Focus Group por Categorías y Contraste con las Teorías

El Focus Group ha posibilitado la comprensión profunda de las experiencias y percepciones de directores, subdirectores y coordinadores en el contexto de transformación de la gerencia educativa. Mediante un enfoque cualitativo, se han identificado aspectos fundamentales que estructuran el liderazgo directivo en escenarios de cambio. Este análisis busca ir más allá de la mera descripción, articulando los hallazgos empíricos con marcos teóricos consolidados en gerencia, aprendizaje organizacional y transformación educativa, además de integrarlos con la perspectiva filosófica de la fenomenología hermenéutica para una interpretación más profunda y contextualizada.

Categoría Competencias del Liderazgo Participativo y Cultura Organizacional del Director

Dentro de esta categoría los hallazgos destacan la necesidad de que los líderes escolares sostengan canales de comunicación abiertos, lo cual fomenta entornos basados en el respeto mutuo y la confianza dentro de la comunidad educativa. En este sentido, dicha práctica se articula con el planteamiento de Senge (2010), quien afirma que la comunicación efectiva es un componente esencial en las organizaciones que aprenden, ya que facilita la circulación del saber colectivo y la creación de estrategias orientadas al mejoramiento continuo.

Asimismo, es importante señalar que la toma de decisiones participativa se posiciona como un elemento clave del liderazgo distribuido, conforme lo plantea Fullan (2007), quien considera que la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia fortalecen el compromiso con los procesos de cambio. A la par, la dimensión estratégica del liderazgo también converge con el principio del pensamiento sistémico de Senge, dado que permite al directivo anticipar escenarios y planificar acciones frente a la incertidumbre de manera estructurada y coherente.

Desde otra perspectiva, y abordando el plano ontológico del liderazgo, Heidegger (1927) sugiere que decidir implica un acto de autenticidad del ser-ahí del líder, en tanto que cada elección emerge de una comprensión reflexiva del entorno en el cual está situado. Por consiguiente, las

competencias de mediación y negociación, frecuentemente percibidas como herramientas técnicas, deben entenderse también como prácticas de interpretación profunda de las relaciones humanas que configuran el quehacer educativo.

Categoría Condicionantes del Entorno en la Gestión Directiva

Los hallazgos reflejan que los líderes educativos enfrentan diversos desafíos en la gestión del cambio, entre los cuales destaca la resistencia manifestada tanto por docentes como por la comunidad escolar. Este fenómeno se vincula con el planteamiento de Fullan (2007), quien enfatiza que la transformación educativa exige estrategias capaces de mitigar dicha resistencia, promoviendo el desarrollo de una cultura colaborativa y reforzando el sentido de propósito en los actores involucrados.

Además de este reto, la falta de recursos materiales y humanos representa un obstáculo recurrente en la implementación de cambios dentro de la gerencia educativa. En este contexto, Senge (2010) sostiene que las organizaciones que aprenden deben adoptar estructuras flexibles y desarrollar modelos adaptativos, lo que permite a los líderes enfrentar estas carencias mediante la aplicación de estrategias innovadoras y el pensamiento sistémico.

Por otra parte, las demandas de la comunidad, el contexto socioeconómico y las normativas institucionales y legales condicionan significativamente la toma de decisiones gerenciales. Este aspecto se relaciona con la visión fenomenológica hermenéutica de Heidegger (1927), quien plantea que el ser-ahí del líder educativo se encuentra en constante interacción con su entorno, lo que significa que su identidad y acciones se configuran a partir de la interpretación de las circunstancias externas. Como resultado, la gestión directiva no solo debe responder a las exigencias estructurales del sistema educativo, sino también redefinir su propia existencia en función del cambio y la transformación organizacional.

Categoría Impacto del Liderazgo Inspirador y Conectado del Directivo en la Calidad Educativa

Los participantes asociaron que el liderazgo motivador y cercano desempeña un papel fundamental en la consolidación de una convivencia armoniosa y un clima organizacional positivo dentro de la comunidad educativa. En este sentido, Senge (2010) sostiene que el desarrollo de una cultura institucional basada en el aprendizaje colectivo no solo fortalece la cohesión entre los actores escolares, sino que también contribuye significativamente a la mejora de los resultados académicos. Por su parte, Fullan (2007) enfatiza que el liderazgo educativo debe orientarse hacia el logro de objetivos claros y la implementación de procesos de mejora continua, garantizando así una transformación sostenible. En este marco, los directivos que promueven el trabajo colaborativo reflejan la relevancia del liderazgo distribuido, el cual favorece el sentido de corresponsabilidad y optimiza la calidad del aprendizaje.

Desde un enfoque fenomenológico, Heidegger (1927) aporta una perspectiva más profunda al señalar que el impacto del liderazgo no puede entenderse únicamente desde su dimensión estructural, sino que se experimenta en la cotidianidad escolar, manifestándose en el ambiente institucional, en las relaciones interpersonales y en la construcción de un sentido compartido dentro de la comunidad educativa. Así, el ser-con-otros del directivo se materializan en su capacidad para fomentar una identidad institucional orientada al crecimiento y la excelencia, trascendiendo lo meramente funcional para fortalecer la experiencia vivencial del liderazgo.

Categoría Capacitación Continua, Inclusión y Participación Comunitaria

Los hallazgos reflejan que los directivos reconocen la formación continua como un elemento esencial para enfrentar los desafíos educativos emergentes. En este sentido, Senge (2010) sostiene que

el aprendizaje organizacional es un factor clave en la evolución de cualquier institución, ya que permite a los líderes desarrollar una visión adaptativa y fortalecer la capacidad de respuesta ante los cambios del entorno. Asimismo, la promoción de la innovación pedagógica y organizacional se vincula con la perspectiva de Fullan (2007), quien argumenta que los líderes educativos deben asumir un rol activo en la transformación, impulsando prácticas que favorezcan la mejora continua dentro de sus comunidades escolares. Desde esta óptica, el liderazgo no solo implica la gestión de procesos, sino también la generación de condiciones que propicien el cambio estructural y cultural en la educación.

Por otro lado, la participación de la comunidad se presenta como un factor determinante en la legitimación de los procesos de transformación educativa. Desde un enfoque fenomenológico, Heidegger (1927) plantea que el ser humano construye el sentido de su existencia en relación con los demás, lo que implica que el liderazgo educativo adquiere mayor significado cuando involucra a toda la comunidad escolar en la construcción del cambio. Desde la fenomenología hermenéutica, la estrategia de transformación no debe entenderse únicamente como un plan estructurado, sino como una experiencia vivida y reinterpretada continuamente. La apertura al aprendizaje y la disposición a innovar emergen del encuentro con el otro, así como de la comprensión de las propias posibilidades dentro del contexto educativo. En este sentido, el liderazgo educativo se configura como un proceso dinámico, donde la interacción y la reflexión constante permiten resignificar la práctica directiva y consolidar una gestión auténtica y efectiva.

Categoría Liderazgo y Gestión de Conflictos

Los hallazgos evidencian que los líderes educativos han desarrollado e implementado tácticas innovadoras para afrontar los desafíos de la transformación educativa, ajustándose a las demandas emergentes del contexto escolar. En este sentido, Senge (2010) plantea que la capacidad de una organización para aprender y evolucionar radica en su habilidad para adaptar sus estrategias en función de un entorno cambiante, lo que permite a los directivos gestionar el cambio de manera efectiva y sostenible. Por su parte, Fullan (2007) enfatiza que el liderazgo directivo debe impulsar activamente la transformación, asegurando que la adaptación no sea un evento aislado, sino un proceso dinámico orientado a la mejora continua. En este marco, la consolidación de nuevas prácticas gerenciales requiere una visión estratégica que integre la innovación con la estabilidad institucional, permitiendo que el cambio se arraigue en la cultura organizacional.

Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, Heidegger (1927) aporta una dimensión más profunda al señalar que la adaptación al cambio no se limita a ajustes estructurales, sino que implica una resignificación del ser-en-el-mundo del líder educativo. En este sentido, la transformación es un ejercicio de interpretación y construcción de significado, donde el directivo no solo responde a las exigencias externas, sino que también redefine su identidad y comprensión del liderazgo en función de las nuevas realidades que emergen en la gestión educativa.

Categoría Dimensión Existencial del Liderazgo Directivo

Desde la perspectiva de Heidegger (1927), el concepto de Dasein enfatiza la existencia auténtica del ser en el mundo, lo que se evidencia en la manera en que los directivos educativos enfrentan los procesos de transformación institucional. De acuerdo con los hallazgos, los líderes muestran una profunda resignificación de su rol, asumiendo una postura reflexiva y comprometida con el cambio. Esta interpretación se vincula con la necesidad de un liderazgo genuino que vaya más allá de la gestión administrativa, conectándose con la esencia de su ser-en-el-mundo y con la construcción de un propósito trascendental en la educación.

En este mismo sentido, Senge (2010) sostiene que las organizaciones que aprenden requieren líderes conscientes de su identidad y propósito. La búsqueda de una existencia auténtica dentro del

liderazgo educativo no solo permite la consolidación de una visión estratégica, sino que también es fundamental para el desarrollo de una cultura de aprendizaje organizacional, donde los individuos y las instituciones evolucionan a partir de la reflexión y la adaptación. Por su parte, Fullan (2007) en su teoría del cambio, destaca que un liderazgo efectivo no solo debe gestionar procesos, sino que debe implicarse activamente en la transformación educativa. Este enfoque resuena con la idea de Heidegger (1927) sobre la autenticidad del ser, en tanto que la toma de decisiones debe estar alineada con valores profundos y con un compromiso genuino hacia la evolución del sistema educativo. De esta manera, el liderazgo se convierte en un ejercicio de reinterpretación constante, donde los directivos no solo responden a desafíos externos, sino que resignifican su propio papel dentro del entorno escolar.

Categoría Subjetividad y Vivencia del Liderazgo Directivo

Las experiencias narradas por los directivos ponen de manifiesto la relevancia de la subjetividad en la configuración de sus prácticas gerenciales. En efecto, dicha dimensión permite comprender cómo las vivencias personales y profesionales influyen directamente en el modo en que los líderes educativos interpretan, deciden y transforman su entorno institucional. En consonancia con esta visión, Senge (2010) sostiene que el aprendizaje organizacional se fundamenta en la reflexión colectiva, donde las narrativas individuales no solo enriquecen el saber institucional, sino que también fortalecen la construcción de un conocimiento compartido que orienta la mejora continua.

De igual forma, desde la perspectiva de Fullan (2007) el liderazgo educativo debe integrar de manera consciente la dimensión emocional y vivencial del directivo, reconociendo que la transformación educativa es un proceso profundamente inmersivo que incide en la identidad del líder. Por tanto, el cambio no se produce en un vacío estructural, sino que se gesta en la experiencia cotidiana de quienes dirigen los procesos escolares, enfrentando tensiones, emociones, significados y decisiones que configuran su ejercicio profesional. Asimismo, el método fenomenológico hermenéutico de Heidegger (1927) refuerza esta noción al destacar que la existencia humana se vive y se interpreta desde el estar-en-el-mundo. En consecuencia, los directivos otorgan sentido a sus prácticas a partir de sus experiencias situadas, lo que implica que su liderazgo no puede reducirse a la aplicación de modelos administrativos abstractos, sino que debe comprenderse como una praxis encarnada que se resignifica continuamente desde la relación del sujeto con su contexto.

Categoría Interacción entre Estado, Gerencia y Sociedad

El análisis de la gestión educativa pone de manifiesto que las decisiones gerenciales están profundamente influenciadas por el entorno sociopolítico, evidenciando cómo las políticas educativas impactan tanto la estructura institucional como la dinámica operativa de la gerencia escolar. En este sentido, Senge (2010) destaca que las organizaciones no funcionan como sistemas cerrados, sino que están integradas en un ecosistema social más amplio, donde la interacción con el entorno es fundamental para su evolución y aprendizaje organizacional. Asimismo, desde la perspectiva de Fullan (2007), la gestión educativa debe responder de manera estratégica a las demandas políticas y económicas, pues el liderazgo directivo se desarrolla dentro de marcos normativos que determinan oportunidades y restricciones en los procesos de transformación institucional. Por ello, la adaptabilidad de los líderes es clave para generar cambios sostenibles y alineados con las realidades del sistema educativo.

Desde un enfoque fenomenológico hermenéutico, Heidegger (1927) aporta una visión que profundiza en la relación entre el líder y su contexto, al señalar que el ser-ahí del directivo está intrínsecamente vinculado con el mundo que habita. Lo que significa que el liderazgo educativo no puede concebirse sin considerar el impacto de las estructuras estatales, económicas y sociales, ya que estas condicionan la toma de decisiones y la configuración de la gerencia escolar. En consecuencia, los

directivos no solo administran recursos y organizan procesos, sino que interpretan y resignifican continuamente su papel dentro de un entramado interconectado con las expectativas sociales y políticas.

Para complementar esta perspectiva, el análisis de las experiencias narradas por los directivos en el Focus Group, desde las visiones de Senge (2010), Fullan (2007) y Heidegger (1927), evidencia que la transformación de la gerencia educativa trasciende la mera implementación de estrategias técnicas, constituyéndose como un fenómeno humano, sistémico y existencial. Este proceso no solo implica la gestión de estructuras, sino también la construcción de significados dentro de un entorno en constante evolución. En este sentido, el liderazgo directivo no puede reducirse exclusivamente a un conjunto de competencias técnicas, como sugieren Senge (2010) y Fullan (2007), sino que debe asumirse como una forma de ser-en-el-mundo, en concordancia con la visión de Heidegger (1927). La autenticidad, el compromiso y la capacidad de motivar desde una comprensión profunda del "niño interior" del docente se revelan como elementos cruciales, al mismo nivel que la planificación estratégica y la gestión de recursos.

Asimismo, la resistencia al cambio, la fragmentación entre modalidades educativas y la necesidad de generar mayor integración sugieren que la institución escolar puede conceptualizarse como un "Dasein colectivo", que lucha por alcanzar su "ser-propio" en medio de un contexto cambiante. En este marco, el liderazgo debe desempeñar un rol fundamental para orientar y acompañar este Dasein hacia su "ser-posible", enfrentando la facticidad de los recursos limitados y las presiones externas con resolución y propósito.

Por otro lado, los encuentros de saberes y la valoración de la experiencia compartida refuerzan la idea de que el aprendizaje organizacional es esencial en este proceso. Sin embargo, desde una mirada fenomenológica, Heidegger (1927) propone que el aprendizaje no consiste únicamente en la acumulación de conocimiento, sino en un proceso hermenéutico, donde el líder interpreta el mundo, comprende su propia situación y proyecta nuevas posibilidades de acción. En este contexto, la falta de intervención "vienes, no haces nada", expresada desde la viva voz de los informantes clave enuncia un imperativo moral y operativo expresado en términos onto-axiológicos, en el hecho de que el liderazgo no puede limitarse a una presencia simbólica, sino que debe asumir desde la resolución y autenticidad en el ejercicio de la gestión educativa.

Finalmente, la transformación no debe entenderse solo como un cambio estructural, sino como un "desocultamiento" de nuevas posibilidades de ser para la institución educativa. En este sentido, el liderazgo directivo, al fomentar la innovación y la participación, actúa como facilitador de este desocultamiento, permitiendo que la verdad de una gerencia más efectiva y humana emerja a partir del encuentro y la reflexión colectiva. En síntesis, los hallazgos del Focus Group no solo delinean las características y desafíos del liderazgo en la transformación educativa, sino que, al ser contrastados con estos marcos teóricos, revelan la necesidad imperiosa de un liderazgo que sea, simultáneamente, estratégico, humanista, sistémico y reflexivo. La gerencia educativa no es simplemente administración de recursos, sino un acto constante de co-creación del sentido de la existencia educativa, en el cual todos sus actores participan activamente.

El análisis hermenéutico de las voces directivas permitió sintetizar el tránsito de lo empírico a lo ontológico en el proceso investigativo, que lejos de constituir simples descripciones, revelan estructuras de sentido vinculadas al ejercicio del liderazgo en contextos de transformación educativa. En este sentido, se organizaron los hallazgos en ocho categorías que reflejan dimensiones concretas de la práctica directiva: desde las competencias participativas, la gestión de conflictos y los condicionantes del entorno, hasta el impacto inspirador del liderazgo, la capacitación continua, la interacción con el Estado y la comunidad, así como la vivencia subjetiva y existencial de los líderes.

De modo que, mediante la sistematización hermenéutica, estas categorías fueron agrupadas en tres categorías ontológicas que revelan estructuras de sentido más profundas: la resistencia como facticidad del cambio, que muestra cómo las tensiones y limitaciones forman parte constitutiva del Ser-en-la-educación; el desafío de la inclusión y el conocimiento como comprensión, que evidencia la apertura al otro y la necesidad de resignificar el saber en contextos de transformación; y el liderazgo como Ser-en-el-mundo y práctica vocacional, donde la dirección educativa se comprende como un modo de existencia auténtica y proyectiva. Entonces, se presenta un mapa narrativo, el cual no solo organiza la información, sino que narra el proceso interpretativo que permitió pasar de las voces vividas a la construcción de categorías ontológicas, en coherencia con la aproximación fenomenológica hermenéutica.



Figura 2: Categorías Ontológicas Emergentes

Categorías Ontológicas Emergentes

1. La Resistencia como Facticidad del Cambio

Los directivos se encuentran arrojados a un mundo institucional que les es dado, marcado por tensiones estructurales y por la resistencia del personal docente ante las innovaciones. Esta resistencia, lejos de ser un obstáculo aislado, constituye una expresión de la facticidad del cambio, es decir, de las condiciones concretas e inevitables que configuran el entorno educativo. Tal como lo expresa el informante (INF 01): “Todo cambio genera resistencia. Y como es de esperarse, en aquellos momentos generó mucha resistencia en cuanto a los profesores, al personal docente, porque no sabíamos a ciencia cierta lo que nos esperaba”.

Esta vivencia coincide con lo planteado por Fullan (2007), quien advierte que “la resistencia no es patología, sino parte del proceso de cambio; es una respuesta legítima ante la incertidumbre” (p. 39). En este sentido, el liderazgo directivo se manifiesta como una práctica que debe asumir la facticidad sin negarla, reconociendo que el cambio educativo implica fricción, incomodidad y apertura. Como señala otro de los informantes, la clave está en “estar abiertos a esos cambios, no cerrarnos, no bloquearnos”, lo anterior revela una actitud proyectiva ante lo inevitable.

2. El Desafío de la Inclusión y el Conocimiento como Comprensión

La transformación educativa no se limita a ajustes curriculares, sino que implica un cambio paradigmático hacia la inclusión, la participación democrática y la reconfiguración de los roles institucionales. Este proceso es vivido por los directivos como una posibilidad abierta, aunque atravesada por la incertidumbre, la improvisación y la falta de estructura. La comprensión, en términos heideggerianos, se expresa aquí como la capacidad del líder de interpretar su contexto y proyectar acciones con sentido, incluso en medio del ensayo y error. Uno de los testimonios de los informantes lo ilustra con claridad:

Muchas veces nos equivocamos, es porque no conocemos las funciones que deben depender de cada uno... tenemos que ver también cuando vamos a subir un cargo... como supervisora, para colocar a alguien en una gerencia educativa yo tengo que primero conocer el perfil de ese personal. (INF 02, entrevista personal, 03 de junio de 2025).

Este reconocimiento de la necesidad de comprender el perfil y las funciones revela que el liderazgo no puede ser ejercido desde la improvisación, sino desde el conocimiento situado. Senge (2010) sostiene que “el aprendizaje profundo requiere que los líderes cuestionen sus modelos mentales y comprendan las interdependencias del sistema” (p. 174). En este caso, el conocimiento no es técnico, sino interpretativo: el directivo debe leer su contexto, comprender sus límites y proyectar posibilidades formativas desde la inclusión.

3. El liderazgo como Ser en el Mundo y Práctica Vocacional

La tercera categoría ontológica se vincula con el sentido más profundo del liderazgo, que emerge en el enfrentamiento con la apatía, la desmotivación y el desinterés laboral de una parte del personal. Esta situación es vivida por los directivos como una “contaminación ambiental”, una atmósfera que erosiona el compromiso pedagógico y desafía la vocación docente. El liderazgo, en este marco, se desoculta como una elección existencial y ética, donde el directivo debe apelar a la autenticidad y a la responsabilidad. El informante (INF 03) lo expresa con contundencia: “Sabemos que lo monetario es necesario, pero ¿tu vocación dónde está?... esto es algo como más personal... uno veía que estoy fallando... es como una autoevaluación que debemos hacernos nosotros como persona”.

Este llamado a la vocación y a la autoevaluación revela que el liderazgo no se ejerce desde la autoridad formal, sino desde la experiencia vivida, desde el recorrido existencial que otorga legitimidad. Heidegger (1927) afirma que “el ser auténtico se manifiesta en la capacidad de asumir la propia existencia como proyecto” (p. 210), y en este caso, el directivo auténtico es aquel que ha transitado el camino educativo, que ha escalado desde la docencia y que asume el reto con “muchísima responsabilidad y disciplina”.

En suma, los resultados muestran que el liderazgo directivo en contextos de transformación educativa no puede ser comprendido desde categorías técnicas o funcionales. Se trata de una praxis ontológica, donde el ser del líder se revela en su capacidad de habitar la facticidad, comprender el cambio y proyectar sentido en medio de la incertidumbre. Tal como lo plantea Senge (2010), “el verdadero liderazgo consiste en crear las condiciones para que las personas descubran su capacidad de aprender y transformar” (p. 15), y en este estudio, esa capacidad se manifiesta como una vivencia profunda, situada y comprometida con el devenir educativo.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian que el liderazgo directivo trasciende la mera gestión de recursos o el cumplimiento de normativas, configurándose como una experiencia existencial en la que el directivo se reconoce como Ser-en-el-mundo institucional. Esta vivencia no se limita a la ejecución de funciones administrativas, sino que implica una forma de habitar la institución desde la apertura, la interpretación y el compromiso. En este sentido, el liderazgo no se concibe como un rol estático, sino como un proceso dinámico de interpretación, resignificación y proyección de nuevas posibilidades formativas. Tal como plantea Heidegger (1927), “el Dasein es aquel ente que, en su ser, está interesado por ese ser” (p. 45), lo que implica que el líder educativo no solo actúa, sino que se comprende a sí mismo en relación con su contexto y con los otros.

En concordancia con investigaciones previas, Bolívar (2015) y Murillo (2019) destacan que el liderazgo educativo implica procesos de construcción de sentido más que de administración técnica. De manera similar, los participantes del focus group expresaron que su práctica directiva se vive como un compromiso ético y como apertura hacia horizontes de transformación. Esta vivencia revela que el liderazgo no se reduce a la aplicación de normativas, sino que se configura como una praxis situada, donde el directivo interpreta su realidad institucional y actúa desde la comprensión. Como señala Senge (2010), “las organizaciones que aprenden son aquellas donde las personas expanden continuamente su capacidad para crear los resultados que realmente desean” (p. 15), y ello solo es posible cuando el liderazgo se ejerce desde la autenticidad y la reflexión.

A diferencia de los enfoques gerenciales tradicionales, aquí se subraya que el liderazgo se manifiesta en la facticidad de las condiciones institucionales; es decir, en las limitaciones, tensiones y posibilidades concretas del entorno, en la comprensión del contexto como apertura interpretativa, y en la temporalidad como proyección hacia el futuro. Esta triple estructura existencial del liderazgo permite entender que el directivo no solo responde a demandas externas, sino que se constituye como sujeto que interpreta, decide y transforma.

Asimismo, la investigación confirma que fenómenos como la resistencia al cambio son inherentes a los procesos de transformación educativa. Este hallazgo coincide con Fullan (2007), quien plantea que “el cambio genera fricción, ambigüedad e incertidumbre, y no puede ser gestionado como si fuera un proceso lineal” (p. 42). Sin embargo, desde la perspectiva heideggeriana, dicha resistencia no debe ser vista como una simple reacción técnica, sino como una expresión de inautenticidad o de negación de la facticidad. En este marco, el directivo auténtico concebido como Ser-para-la-transformación asume la tarea de desbloquear y abrir posibilidades de cambio, reconociendo que el liderazgo implica habitar el conflicto y proyectar sentido desde él.

De igual modo, la desmotivación, percibida por los líderes como una “contaminación ambiental”, se conecta con el pensamiento sistémico de Senge (2010), quien advierte que “los problemas más importantes que enfrentan las organizaciones no son eventos aislados, sino síntomas de estructuras subyacentes” (p. 112). En este sentido, el malestar de un actor no es una falla individual, sino un desequilibrio que afecta a toda la organización concebida como sistema abierto de aprendizaje. El liderazgo, entonces, debe ser capaz de identificar estos patrones, comprender sus causas y generar condiciones para la transformación colectiva.

El aporte ontológico de esta investigación radica en la interpretación del liderazgo como un Ser-para-la-transformación. El directivo no se limita a ejecutar planes de manera instrumental, sino que se convierte en desocultador de nuevas posibilidades formativas para la comunidad educativa. Este aporte se concreta en tres dimensiones interrelacionadas:

1. **Autenticidad vocacional:** El liderazgo se valida en la trayectoria y el perfil del directivo, lo que exige autenticidad en su Dasein y renuncia a la comodidad de la gestión rutinaria. Como señala Heidegger (1927), “la autenticidad consiste en asumir la propia existencia como posibilidad” (p. 210), lo que implica que el líder debe comprender su rol como proyecto ético y formativo.
2. **Liderazgo situado y temporal:** Las transformaciones institucionales anclan la praxis directiva en la facticidad y la temporalidad. El liderazgo no es un cargo fijo, sino una vivencia cambiante que se configura en el devenir institucional. Esta dimensión coincide con Fullan (2007), quien afirma que “el liderazgo efectivo se construye en el tiempo, en la interacción con el contexto y en la capacidad de aprender de la experiencia” (p. 58). Esto implica que el directivo educativo debe aprender continuamente de sus vivencias institucionales, construyendo sentido en diálogo con los desafíos reales del contexto.
3. **Compromiso ético:** La toma de decisiones, como la selección de personal por mérito y no por favoritismo, se convierte en un acto ético que proyecta el sentido institucional. El directivo, al asumir la responsabilidad de sus elecciones, se posiciona frente al futuro educativo como garante de la autenticidad y la justicia organizacional. Esto se alinea con lo referido por Fullan (2007), quien afirma: “el liderazgo con propósito moral significa actuar con integridad, justicia y compromiso con el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa” (p. 12). Esto refuerza la idea de que el liderazgo ético no solo se expresa en decisiones administrativas, sino en la construcción de una cultura institucional basada en la equidad, la transparencia y el compromiso transformador.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que el liderazgo en la transformación educativa requiere un compromiso que va más allá de la técnica. Se trata de un acto constante de co-creación de sentido, donde el directivo, desde su autenticidad y apertura, posibilita que la comunidad educativa se reconozca y se proyecte hacia nuevas formas de ser y de hacer. Como concluye Senge (2010), “el liderazgo no consiste en tener todas las respuestas, sino en crear las condiciones para que las personas descubran su capacidad de aprender y transformar” (p. 15). Esta investigación confirma que dichas condiciones se gestan desde la vivencia ontológica del liderazgo, como práctica situada, ética y profundamente humana.

Conclusiones

El estudio permitió comprender que el liderazgo directivo, desde una aproximación fenomenológica hermenéutica, se configura como una práctica ontológica que trasciende lo técnico y lo instrumental. Los directivos no se limitan a ejecutar funciones administrativas, sino que asumen su rol como un compromiso existencial con la transformación educativa, en el que se entrelazan la facticidad, la comprensión y la temporalidad. Esta comprensión profunda del liderazgo se aleja de los modelos gerenciales tradicionales y se sitúa en el plano del ser, tal como lo plantea Heidegger (1927): “el Dasein es aquel ente que, en su ser, está interesado por ese ser” (p. 45), lo que implica que el líder educativo se constituye en la medida en que interpreta y proyecta su existencia institucional.

En primer lugar, se concluye que el liderazgo directivo es un fenómeno situado, cuyo sentido emerge en la interacción con el contexto institucional. No se trata de una función meramente administrativa, sino de una praxis que se fundamenta en la autenticidad, la responsabilidad y la experiencia vital del actor social. Esta vivencia se manifiesta en el modo en que el directivo interpreta su entorno, responde a sus desafíos y proyecta posibilidades formativas. Como señala Fullan (2007), “el liderazgo efectivo no se impone, se construye en el tiempo, en la interacción con el contexto y en la capacidad de aprender de la experiencia” (p. 58).

En segundo lugar, se evidencia que la transformación educativa no depende únicamente de políticas o estructuras formales, sino del ser del directivo en su apertura a nuevas posibilidades formativas. Siguiendo esta línea, la facticidad del cambio, expresada en reformas curriculares, inclusión o reconfiguración de circuitos, impone desafíos estructurales que generan resistencia, incertidumbre y tensiones. Esta resistencia, lejos de ser un obstáculo técnico, se revela como una expresión legítima de la inautenticidad institucional, que exige al líder convertirse en un agente catalizador de apertura y adaptación. Como advierte Fullan (2007), “el cambio auténtico genera fricción, ambigüedad e incertidumbre, y no puede ser gestionado como si fuera un proceso lineal” (p. 42).

En tercer lugar, se identificó que la desmotivación del personal constituye el reto existencial más significativo. La apatía y la pérdida de vocación interpelan al directivo a gestionar no solo recursos materiales, sino también el sentido de la labor educativa y la ética profesional, aspectos que inciden directamente en la calidad institucional. Esta situación se conecta con el pensamiento sistémico de Senge (2010), quien sostiene que “el malestar de un actor no es un hecho aislado, sino un síntoma de estructuras subyacentes que afectan a todo el sistema” (p. 112). Por tanto, el liderazgo debe ser capaz de identificar estos patrones, comprender sus causas y generar condiciones para la transformación colectiva.

Concluyentemente, el uso del método fenomenológico hermenéutico permitió desvelar significados profundos que no emergen en estudios de corte positivista, aportando una comprensión más auténtica del liderazgo como Ser-para-la-transformación. Esta aproximación metodológica permitió acceder a las estructuras de sentido que configuran la vivencia directiva, revelando que el liderazgo no se diseña desde afuera, sino que se revela desde la experiencia vivida. Como afirma Heidegger (1927), “interpretar significa desvelar el sentido, situándose históricamente en el mundo” (p. 192), y en este estudio, el sentido del liderazgo se desoculta en el diálogo, la reflexión y la apertura ontológica.

En consecuencia, el liderazgo educativo se entiende como un acto constante de co-creación de sentido, donde el directivo no solo administra, sino que abre horizontes de posibilidad para la comunidad educativa. Tal como concluye Senge (2010), “el liderazgo no consiste en tener todas las respuestas, sino en crear las condiciones para que las personas descubran su capacidad de aprender y transformar” (p. 15). Esta investigación confirma que dichas condiciones se gestan desde la vivencia ontológica del liderazgo, como práctica situada, ética y profundamente humana.

Referencias Consultadas

- Bolívar, A. (2015). *Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende*. Revista Padres y Maestros, (361), 23–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5136523>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4th ed. Published by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 Copyright © 2007 by Teachers College, Columbia University
- Heidegger, M. (1927/1993). *El Ser y El tiempo*. (Trad. de José Gaos). Sexta reimpresión. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lozano Díaz, V. (2006). *Hermenéutica y Fenomenología: Husserl, Heidegger y Gadamer*. EDICEP. <https://www.editorialufv.es/team/lozano-diaz-vicente/>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas, México.
- Murillo, F. J. (2019). *Liderazgo educativo: Una revisión de sus fundamentos y prácticas*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(2), 5–28.

Senge, Peter (2010) *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. 2° ed. 10° reimp. Buenos Aires: Granica, S.A

Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). *Grupos focales: Marco de referencia para su implementación*. INNOVA Research Journal, 5(3), 182–195.
<https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>