

GESTIÓN CON SENTIDO HUMANO

**Hacia una hologerencia educativa
de la escuela y su comunidad
desde el pensamiento complejo**

Willan Armando Espinosa Ordóñez



Gestión con sentido humano

**Hacia una hologerencia educativa de la
escuela y su comunidad desde el
pensamiento complejo**

Willan Armando Espinosa Ordóñez



Editorial Red Holos XXI

Venezuela

2025

FONDO EDITORIAL RED HOLOS XXI CA

Saber y ciencia para todos

J500907281

Versión digital

Depósito Legal LA2025000145

ISBN 978-980-8020-10-6

DOI <https://doi.org/10.64639/nryh4h66>

ISBN: 978-980-8020-10-6



Autor

© Willan Armando Espinosa Ordóñez

Gestión Editorial: Equipo HOLOS XXI

Revisión textual: Dra. Isabel Suárez

Diagramación: Lic. Luis Eduardo Ceballos



*Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional*

Dedicatoria

Todo camino significativo empieza con quienes nos sostienen. Este libro existe gracias a las personas que han sido mi refugio, mi impulso y mi mayor verdad, a ellos dedico estas palabras.

A Rosario Stefania, mi esposa, por tu compañía fiel, tu paciencia luminosa y tu amor que da equilibrio a cada dimensión de mi vida. Gracias por caminar conmigo con entrega y fortaleza.

A mis hijos:

Hanalia Stefania,

por tu sensibilidad y tu manera única de ver el mundo; me recuerdas que la educación también nace de la ternura y de la capacidad de escuchar lo que a veces nadie dice.

William Ghael,

por tu energía, tu curiosidad y tu espíritu soñador; en ti descubro que el pensamiento complejo florece cuando se mira la vida con valentía y creatividad.

Danna Charlotte,

por tu alegría, tu luz y tu espontaneidad; contigo aprendo cada día que la gestión humana también es celebrar lo simple y encontrar belleza en cada gesto.

A Francis Carolina González Pérez, mi amiga, impulso firme y palabra de aliento constante. Gracias por creer en mí, por empujarme hacia adelante y por ser parte esencial del nacimiento de este libro.

Que estas palabras sean un abrazo de gratitud para cada uno de ustedes. Este libro es también suyo, porque nació de sus gestos, de su presencia y de todo lo que han sembrado en mí. Gracias por ser la raíz y el horizonte de este camino.

Índice

Prólogo	7
Presentación del libro	9
Capítulo 1	11
La escuela como corazón de la comunidad	11
Capítulo 2	17
Voces, raíces y caminos de la hologerencia educativa	17
Horizontes de sentido	18
Tejido conceptual	19
Relación escuela–comunidad	23
Perspectiva compleja	26
Apoyo legal y ético	30
Capítulo 3	32
Entre la voz y la mirada: Itinerario metodológico para comprender la hologerencia educativa	32
Capítulo 4	39
El rostro humano de la gestión: interpretaciones desde la hologerencia educativa	39
Gestión de la relación escuela–comunidad: tejer vínculos que sostienen la vida institucional	40

Ser gerente educativo: liderazgo ético y reflexivo en contextos complejos	42
Contexto educativo: la escuela como ecosistema complejo y vivo	42
Conocimientos gerenciales: saberes integrados para conducir desde la complejidad	49
Ética y valores en la gerencia educativa: el alma moral de la escuela	52
Vivencias significativas en la relación escuela–comunidad: la experiencia como espejo del liderazgo hologerencial	55
Capítulo 5	58
Principios hologerenciales para una gestión con sentido humano	58
Hacia una comprensión de la hologerencia educativa	59
Vinculación e Inclusión: el principio sistémico de la comunidad educativa como organismo vivo	59
El gerente y la comunidad como reflejos del todo: principio hologramático	62
Hologerencia de apoyo resiliente: principio del bucle retroactivo y de recursividad	63
Autonomía y responsabilidad compartida: principio de la cabeza bien puesta	63

Comunicar con empatía: principio dialógico	64
Conjugación de saberes y conocimientos: principio de integración cognitiva	64
Epílogo La escuela como hogar de la humanidad	66
Referencias	70
Sobre el autor	77

Prólogo

Conozco a Willan Armando Espinosa Ordóñez desde hace años, y puedo afirmar —sin reservas— que su labor como rector trasciende los límites de lo administrativo para convertirse en un acto de profunda humanidad. He sido testigo de su entrega, de su búsqueda constante por hacer de la escuela un espacio digno, donde cada estudiante, docente y familia se sienta acogido, escuchado y valorado. Su liderazgo no se impone: se comparte. Su palabra no ordena: orienta. Su gestión no controla: acompaña. En él, la gerencia se transforma en un gesto de vida, en una pedagogía de la esperanza.

Este libro es el reflejo de esa trayectoria, pero también la evidencia de una mirada luminosa sobre el oficio directivo. En sus páginas late la voz de un hombre que ha hecho del servicio educativo una forma de trascendencia, que ha aprendido a mirar la escuela no como institución, sino como comunidad viva. Cada reflexión aquí contenida emana de su experiencia y la de sus colegas elevar hacia la comprensión más profunda del sentido humano de la gestión: la certeza de que solo desde la empatía y la ética puede florecer una educación verdaderamente transformadora.

Willan nos habla desde el corazón de la escuela, desde los pasillos donde resuena el eco de las voces que enseñan y aprenden, desde la experiencia real del rector que enfrenta con serenidad la incertidumbre, que escucha antes de decidir, que orienta con sensibilidad y criterio. Su propuesta de *hologerencia educativa* es, en

esencia, una invitación a comprender que el liderazgo es un tejido de vínculos y no un ejercicio de poder. Nos recuerda que la cabeza debe estar bien puesta, pero sobre todo, bien acompañada del corazón.

He leído esta obra con la emoción de quien reconoce en ella una verdad viva: la gerencia educativa no puede reducirse a indicadores ni a protocolos, porque su materia prima es el ser humano. En cada página se respira compromiso, pasión y conciencia social. Aquí se revela un rector que ha sabido convertir la adversidad en aprendizaje, la incertidumbre en reflexión, y el trabajo cotidiano en legado colectivo.

Celebrar este libro es celebrar la belleza del liderazgo educativo cuando se ejerce con sentido y con alma. Es reconocer en su autor a un referente ético, a un profesional de vocación y a un ser humano que honra la educación con su palabra y su ejemplo. Esta obra no solo se lee: se siente, se aprende y se agradece.

Dra. Francis González

Presentación del libro

Asumir la escritura de esta obra ha significado un recorrido interior y colectivo, un viaje que une mi experiencia como rector de instituciones educativas de la Zona 7 del Ecuador con la voz de otros colegas que, al igual que yo, enfrentan día a día los desafíos de conducir una escuela en medio de la incertidumbre y el cambio constante.

A lo largo de este trayecto comprendí que la gerencia educativa trasciende la dimensión administrativa: es una práctica ética, humana y profundamente relacional. Dirigir una escuela implica comprender al otro, reconocer la diversidad de miradas y actuar con sensibilidad frente a las realidades que nos convocan. De esta comprensión surge la noción de *hologerencia educativa*, entendida como una forma de gestión integral, dialógica y reflexiva nutrida del pensamiento complejo de Edgar Morin (1999) y de las experiencias vividas en comunidad.

La hologerencia propone mirar la escuela como un sistema vivo, donde cada persona —rector o director, docente, estudiante, familia o comunidad— refleja al todo y a la vez lo transforma. En ese entramado se tejen emociones, saberes y valores que sostienen la vida institucional, configurando una red de interdependencias que exige diálogo, cuidado y corresponsabilidad.

El propósito de este libro es compartir una aproximación teórica y vivencial sobre la hologerencia educativa en la relación escuela–

comunidad. A partir del método fenomenológico–hermenéutico, interpreto las voces de directivos escolares de la Zona 7, quienes relataron sus experiencias de liderazgo y los sentidos que otorgan a su quehacer cotidiano en escenarios de complejidad social y humana.

Más que ofrecer respuestas, esta obra busca desocultar significados: comprender cómo los directivos viven y resignifican su rol, qué sentido atribuyen a la relación con la comunidad y cómo integran la ética, la sensibilidad y la responsabilidad en su gestión.

Como recuerda Morin, también debemos tener aptitud para organizar nuestro pensar, ser conscientes del pleno uso de nuestra inteligencia, y como gerentes esto implica pensar de manera contextual, relacional y crítica. La hologerencia, en este sentido, se erige como una forma de gestión con sentido humano: un modo de pensar y actuar que acoge la diversidad, promueve la cooperación y mantiene viva la esperanza en la escuela como corazón palpitante de la comunidad.

Dr. Willan Armando Espinosa Ordóñez

Capítulo 1

La escuela como corazón de la comunidad



La escuela representa el pulso vivo de la comunidad, el lugar donde los sueños, los afectos y los esfuerzos colectivos se transforman en aprendizaje y esperanza. No es solo un espacio físico o institucional, sino un territorio simbólico donde la vida se educa y la educación se humaniza. En ella, los actores escolares —niños, docentes, familias y líderes locales— configuran una trama relacional que mantiene unida la vida comunitaria. Cada experiencia, cada vínculo y cada gesto solidario sostienen la convicción de que educar es también cuidar, acompañar y construir juntos un porvenir más justo.

Comprender esta realidad implica asumir que la escuela y la comunidad son partes de un mismo sistema vivo. Su bienestar no puede alcanzarse desde la individualidad, sino a través de la colaboración, la equidad y la valoración de la cultura local. Los aprendizajes del conocer, hacer, convivir y ser —como planteaba Delors— solo adquieren sentido cuando se anclan en la experiencia social. Por eso, la educación trasciende las aulas: se vive en las plazas, los hogares, los proyectos colectivos y las conversaciones cotidianas que entretejen la identidad comunitaria.

En este horizonte, el gerente educativo es llamado a ejercer un liderazgo profundamente humano, que reconozca la diversidad de voces y escuche las necesidades del entorno. Su función va más allá de planificar o controlar; requiere dialogar con el contexto, interpretar sus dinámicas y responder con empatía. Dirigir con sentido humano significa actuar desde la comprensión del otro, promoviendo encuentros donde la palabra y la emoción sean puentes para el aprendizaje compartido. La comunicación asertiva y la apertura al

diálogo se convierten así en herramientas centrales para una gestión educativa viva y transformadora.

La escuela, entendida desde el pensamiento complejo de Morin (1999), es un sistema que se nutre de las interrelaciones entre sus partes. Cada decisión administrativa repercute en el aula; cada gesto pedagógico impacta en la comunidad. Esta interdependencia revela que la gestión educativa no puede reducirse a una estructura jerárquica, sino que debe concebirse como una red de vínculos donde lo institucional y lo humano dialogan constantemente. En este sentido, la gerencia se convierte en un ejercicio de conciencia, donde la razón se armoniza con la sensibilidad y la ética con la acción.

Las transformaciones contemporáneas han situado a la escuela frente a escenarios inciertos y cada vez más complejos. Como advierte Zeraoui (2006), transitamos de la era de las certezas al tiempo de la complejidad, donde lo imprevisto se convierte en norma y la estabilidad se vuelve transitoria. En este contexto, las crisis sanitarias, las desigualdades sociales y las rupturas culturales exigen del gerente educativo una mirada flexible, crítica y creativa, capaz de sostener el equilibrio institucional y emocional de su comunidad. El oficio de dirigir una escuela ya no se reduce a la administración de recursos, sino que se ha transformado en una práctica profundamente humana, orientada a acompañar procesos, escuchar necesidades y generar esperanza en medio de la incertidumbre.

Percibo la invaluable riqueza del quehacer gerencial en la relación con la comunidad, así como los esfuerzos continuos de los rectores por mantener “a flote” las instituciones escolares frente a la emergencia social, las tensiones familiares y las condiciones

individuales y sociales de los estudiantes. Su labor cotidiana se configura como un acto de resistencia silenciosa que sostiene la vida escolar. Sandoval et al. (2009) subrayan la importancia de escuchar la voz de los rectores por el legado tan rico que poseen y por su comprensión profunda de la vida del centro educativo. Su testimonio no solo revela la estructura organizativa, sino el pulso vital de la escuela, el entramado de emociones, decisiones y afectos que la mantienen viva.

Aunado a ello, una condición especial se suma en estos dos últimos años: la pandemia por COVID-19. Como expone De Sousa (2021), este acontecimiento global nos enfrentó a la fragilidad absoluta de nuestra humanidad al dejarnos sin ninguna certeza de la realidad. Las instituciones escolares, a nivel mundial, quedaron desiertas a causa del confinamiento; los hacedores de la política educativa debieron redefinir normativas, y tanto directivos como docentes se vieron obligados a reinventar sus prácticas para sostener el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Durante aquel tiempo, la educación se sostuvo no por las estructuras físicas, sino por los vínculos humanos, la creatividad pedagógica y la voluntad inquebrantable de quienes comprendieron que enseñar era, más que nunca, un acto de cuidado. Allí emergió con fuerza el sentido de comunidad, revelando que educar es también resistir y acompañar con esperanza.

La realidad de la Zona 7 del Ecuador —que comprende las provincias de El Oro, Loja y Zamora Chinchipe— ejemplifica los desafíos y potencialidades de esta relación escuela-comunidad. En medio de brechas socioeducativas, limitaciones tecnológicas y desigualdades económicas, los directivos asumen múltiples

responsabilidades: atender las demandas del Ministerio, mediar conflictos, responder a emergencias y mantener la motivación institucional. Sin embargo, en esa complejidad florece también una extraordinaria resiliencia. Los gerentes educativos de esta región encarnan la figura del hologerente: líderes que actúan con equilibrio, ética y humanidad, articulando la norma con la empatía, la gestión con el acompañamiento y la planificación con la sensibilidad.

La hologerencia educativa, como perspectiva emergente, representa un paradigma alternativo frente a los modelos burocráticos tradicionales. Siguiendo a González de Hernández (2019), esta visión coloca al ser humano en el centro del proceso de gestión y concibe la organización como un sistema abierto, adaptativo y solidario. El gerente hologerente no impone, sino que acompaña; no controla, sino que inspira; no busca resultados inmediatos, sino transformaciones sostenibles. En este sentido, la hologerencia invita a comprender la dirección escolar como un proceso de co-aprendizaje en el que la emoción y la razón se entrelazan para construir sentido y comunidad.

Dirigir una escuela, entonces, es vivir en constante aprendizaje. Implica reconocer la pluralidad de perspectivas, aceptar la incertidumbre y construir sentido desde la interacción. El pensamiento complejo se convierte en el horizonte epistemológico que orienta esta comprensión: la gestión se entiende como un tejido de saberes y afectos, donde cada actor educativo aporta una mirada que enriquece la totalidad. De ahí que la voz de los rectores, con sus vivencias, desafíos y logros, sea un patrimonio invaluable para entender la vida de las instituciones, especialmente en tiempos de crisis. Su mirada ofrece claves para resignificar el liderazgo desde lo

humano, y para concebir la educación no solo como transmisión de conocimiento, sino como ejercicio cotidiano de esperanza compartida.

Esta reflexión inicial da origen a la inquietud central de este estudio: ¿cómo se configura la relación escuela–comunidad desde la mirada de los directivos que la viven cotidianamente? ¿Qué aprendizajes, tensiones y transformaciones emergen de su práctica hologerencial? Estas preguntas abren el camino hacia una comprensión más humana y compleja de la gestión educativa, en la que cada acción institucional tiene resonancia ética y emocional. Porque, en definitiva, la escuela es el corazón que mantiene latiendo a la comunidad, y el gerente educativo, su guardián sensible: quien escucha, orienta y mantiene vivo el hilo de la esperanza, incluso cuando el entorno parece desmoronarse.

Capítulo 2

Voces, raíces y caminos de la hologerencia educativa



La hologerencia educativa se erige como un enfoque emergente que busca comprender la gestión escolar desde la complejidad, la sensibilidad y la interdependencia humana. En ella confluyen la ética, la emoción y la razón, orientando una praxis que reconoce a la escuela como un espacio de vida y de transformación social. Este capítulo desarrolla los fundamentos teóricos que sustentan esta perspectiva, integrando las voces de pensadores contemporáneos y los aportes de la investigación educativa situada en el contexto ecuatoriano, particularmente en la Zona 7, donde la relación escuela–comunidad se convierte en el corazón de toda acción gerencial.

Desde nuestra perspectiva, la hologerencia representa un modo de ser y de actuar en la gestión educativa: un pensar complejo que se hace praxis en el encuentro con los otros. Esta visión humanista y relacional asume que dirigir una institución no es controlar procesos, sino propiciar experiencias de desarrollo mutuo. En consecuencia, el gerente hologerencial se configura como un líder que articula el conocimiento con el afecto, la planificación con la intuición, y la administración con la ética del cuidado.

Horizontes de sentido

El pensamiento de Edgar Morin (1999, 2001) constituye el punto de partida epistemológico de la hologerencia educativa. Para el autor, la realidad es un entramado donde las partes y el todo coexisten en una relación dinámica y recursiva. Desde esta mirada, gestionar una escuela significa reconocer que todo acto educativo se inscribe en una red viva de vínculos humanos, sociales y culturales. Comprender la complejidad implica abandonar la linealidad y aceptar la incertidumbre como parte del proceso de aprender y conducir. Así, la

gerencia deja de ser un conjunto de procedimientos técnicos para convertirse en una práctica reflexiva que se orienta al sentido.

El pensamiento complejo de Morin invita a integrar lo racional y lo emocional, lo individual y lo colectivo, lo local y lo global. En esta dirección, la hologerencia promueve una gestión que se piensa a sí misma, que se interroga constantemente sobre sus fines y sus medios. No hay fórmulas ni recetas universales: cada institución educativa configura su propio modo de ser en el mundo, su “ecosistema de relaciones”. Esta actitud reflexiva es la que permite al gerente educativo transformarse en mediador de la diversidad, reconociendo que la escuela es, ante todo, una comunidad de humanidad.

De acuerdo con Chiavenato (2017) y Drucker (1993), toda gestión moderna debe comprender que el verdadero capital de una organización reside en las personas. Ellos coinciden en que los procesos solo alcanzan sentido cuando se sustentan en relaciones de confianza y compromiso. En el contexto escolar, esto se traduce en una forma de liderazgo basada en la empatía, la escucha y la co-creación. El gerente educativo se convierte en un agente de mediación cultural, alguien que reconoce el valor del otro y construye colectivamente los caminos hacia la mejora institucional.

Tejido conceptual

Gerenciar constituye una acción esencial para el desarrollo armónico de cualquier organización, pues orienta las estrategias, impulsa la cooperación y da sentido a los procesos institucionales. En este marco, la gerencia puede entenderse como el arte de conducir la realidad hacia lo posible, de hacer que las cosas efectivamente sucedan, tal como lo plantea Blejmar (2005). No se trata solo de dirigir

tareas, sino de interpretar los contextos y actuar desde la comprensión de lo humano. Surge entonces la pregunta: ¿es la gerencia un proceso, una habilidad o una práctica? Su naturaleza compleja ha motivado múltiples aproximaciones teóricas. Robbins (2009) la concibe como una facultad personal de carácter creativo, que organiza y potencia el talento humano; mientras que Diez y Ruiz (2018) la vinculan con la planificación estratégica, la comunicación efectiva, la toma de decisiones y la dirección basada en valores.

En esta línea, Parra y Jiménez (2021) resaltan que la gerencia contemporánea se caracteriza por promover una dirección abierta y participativa, sustentada en la confianza, la comunicación fluida y la solidaridad institucional. La labor del gerente trasciende la aplicación de normas: implica orientar, acompañar y generar un clima organizacional donde las personas se sientan partícipes del propósito común. Rojas Pacheco (2018) agrega que una buena gestión no se valida por el cumplimiento mecánico de las reglas, sino por la capacidad ética y profesional del directivo para ejercer su rol con responsabilidad, compromiso y sentido del deber. La gerencia, así comprendida, integra una dimensión moral que da sentido a las decisiones y humaniza el liderazgo.

Toda práctica gerencial está marcada por la incertidumbre. Los escenarios educativos y sociales cambian de manera constante, y en ese dinamismo, cada miembro de la organización debe conocer su papel y comprometerse con la misión colectiva. Chiavenato (2002) sostiene que los principios éticos orientan las acciones del gerente más allá de las normativas, pues la conciencia profesional es la que define los límites del comportamiento y da legitimidad a las decisiones. De allí que el gerente educativo sea un transformador continuo de la

cultura institucional: sus actos modelan valores, fortalecen la convivencia y configuran el espíritu de la escuela.

Drucker (1993) subraya que el capital humano es el recurso más valioso de toda organización. En consecuencia, el gerente debe comprender la realidad de su entorno y adaptarse a las condiciones cambiantes con inteligencia emocional y creatividad. La gerencia social, particularmente en el ámbito educativo, se enfrenta a la diversidad de las comunidades y a sus complejas problemáticas, lo que exige un liderazgo flexible, dialogante y eficiente. En este contexto, el directivo no solo gestiona recursos, sino que dinamiza el potencial colectivo para responder a las necesidades sociales y promover el desarrollo humano sostenible.

De ahí que el gerente actual requiera una actitud ética y creadora, capaz de integrar los principios morales con la acción práctica. La diferencia entre un administrador y un verdadero líder radica en su capacidad para actuar con transparencia, coherencia y visión transformadora. Su ejercicio profesional debe orientarse por una perspectiva prospectiva: mirar hacia adelante para fortalecer la equidad, la sostenibilidad y la participación activa de todos los actores. Tal como lo expresa Chiavenato (ob. cit.), la planificación y la dirección deben articularse con una comprensión integral del entorno y de las personas, generando un análisis constante de los avances y desafíos institucionales.

En el ámbito educativo, la gerencia adquiere un matiz particular. Implica dirigir y guiar la vida de la institución escolar desde la planificación, la coordinación y la reflexión continua. Más que una estructura administrativa, la escuela es un tejido humano donde convergen valores, aprendizajes y proyectos de vida. El directivo o

rector, en consecuencia, debe articular lo normativo con lo ético y lo teleológico, gestionando la institución como un espacio de encuentro y dignificación de los sujetos. Su reto no se limita al cumplimiento de funciones, sino que abarca la construcción de un clima institucional donde florezcan la confianza, la colaboración y la esperanza educativa.

Gerenciar con sentido humano en el ámbito escolar significa, entonces, armonizar lo técnico con lo afectivo, lo racional con lo intuitivo. El directivo actúa como un mediador que vincula los saberes intelectuales con las experiencias cotidianas, promoviendo una gestión participativa y reflexiva. Cada decisión debe orientarse hacia el bienestar colectivo, manteniendo la gobernabilidad institucional sin perder de vista la dimensión ética y emocional de las relaciones. La escuela, como sistema vivo, requiere un liderazgo que acompañe, escuche y sostenga, más que uno que controle o imponga.

Finalmente, la función del gerente educativo consiste en ordenar el todo que constituye la escuela, manteniendo la cohesión entre sus partes: infraestructura, convivencia, comunicación, aprendizaje y comunidad. Su mirada prospectiva le permite visualizar el presente y el futuro de la institución, así como los horizontes personales de quienes la habitan. Como advierte Blejmar (ob. cit.), la escuela es un referente comunitario donde se tejen identidades y se construyen sentidos, tarea que el gerente no puede descuidar porque forma parte de su esencia humanista. En definitiva, gerenciar con sentido humano es conducir la escuela desde la sensibilidad, la ética y la complejidad, para que en ella la gestión se transforme en una práctica de esperanza y vida compartida.



Nota: Elaboración propia.

Relación escuela–comunidad

Toda institución educativa se encuentra inmersa en un ecosistema social que le da sustento y sentido. Su identidad se configura en diálogo permanente con la comunidad que la rodea: familias, organizaciones locales y actores sociales que, de diversas maneras, participan del proyecto educativo. Ander-Egg (2001) define la comunidad como una unidad social caracterizada por la interacción, la pertenencia y la vida compartida en un territorio común. Esta definición trasciende la dimensión geográfica para aludir a una realidad humana dinámica, donde la escuela se convierte en un espacio de encuentro, servicio y reciprocidad. En este contexto, la comunidad no es solo un entorno, sino un tejido de relaciones que impulsa el desarrollo colectivo y la construcción de ciudadanía.

La comunidad educativa, entendida como la suma de estudiantes, familias, docentes, directivos, personal administrativo y de apoyo, representa una microestructura social orientada a un propósito común: la formación integral de las personas. En ella se concretan las metas de aprendizaje, pero también los valores, las expectativas y los sueños compartidos. González et al. (2019) subrayan que esta interacción se sostiene sobre tres pilares: la formación, la participación y la integración. La labor del gerente educativo consiste en articular estos elementos para que la escuela se convierta en un espacio abierto, inclusivo y formador de humanidad. Así, la gestión con sentido humano se proyecta como mediadora de vínculos, promotora de cohesión y garante de oportunidades de participación para todos los actores del proceso educativo.

No obstante, persiste en muchas instituciones una tendencia a la desconexión con su entorno. Merino-Fernández (2009) advierte sobre las escuelas cuya cultura institucional permanece ajena a las realidades sociales que las circundan. Esta separación obstaculiza el sentido comunitario y refuerza el academicismo desvinculado de la vida. La verdadera educación, sin embargo, se construye en el encuentro entre los mundos que los estudiantes traen consigo —sus familias, tradiciones, valores y experiencias— y la cultura escolar. El gerente educativo, como hologerente, tiene el desafío de derribar esos muros simbólicos y crear puentes entre la escuela y la comunidad, generando redes de aprendizaje que respondan a la diversidad cultural y social del territorio.

La formación de la comunidad educativa se erige como una estrategia clave de transformación. Flórez (2005) sostiene que toda formación deja huellas en las personas, cultivando aptitudes y valores que se reflejan en su actuar cotidiano. En esta línea, Wick (2022)

plantea que los adultos poseen capacidad de autodirección en su aprendizaje, y que sus experiencias son un recurso fundamental para construir nuevos saberes. De allí que los programas de formación dirigidos a familias y actores comunitarios deban orientarse hacia el fortalecimiento de la convivencia, la comunicación y la crianza positiva. Cuando la escuela asume este rol formador, fomenta la corresponsabilidad, consolida la identidad institucional y refuerza el sentido de pertenencia de todos sus miembros. La gestión educativa, por tanto, se convierte en una práctica de acompañamiento humano que extiende el aprendizaje más allá del aula, hacia la vida cotidiana.

La participación y la integración comunitaria completan este entramado relacional. Durán (2001) concibe la comunidad como el instrumento idóneo para el desarrollo colectivo, basado en la cooperación y la búsqueda del bien común. En concordancia, los Estándares de Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador (2018) destacan que la articulación familia–escuela–comunidad enriquece los procesos pedagógicos y vincula el aprendizaje con la realidad del estudiante. Ander-Egg (ob. cit.) añade que las organizaciones comunales desempeñan un papel decisivo en la promoción del desarrollo local a través de la participación consciente. De esta manera, el gerente educativo, como líder integrador, impulsa el trabajo colaborativo, la planificación compartida y la ejecución de proyectos que fortalezcan la educación como bien público. Álvarez Rojo y Hernández Fernández (1998) afirman que la relación escuela–comunidad es un proceso social de participación equitativa, y Luhmann (1998) complementa que dicha interacción no puede comprenderse desde el determinismo, sino desde la red de complejidades en que se entrelazan los sujetos. Por

ello, gestionar con sentido humano es gestionar desde la escucha, el diálogo y la solidaridad: una forma de liderazgo que hace de la comunidad un espacio vivo de aprendizaje y transformación.

Perspectiva compleja

Conducir organizaciones más democráticas y legítimas en el ámbito educativo implica asumir el desafío de responder a contextos sociales profundamente cambiantes. La gestión con sentido humano requiere reconocer que la escuela es un sistema vivo, donde los sujetos interactúan, dialogan y se transforman en torno a un propósito compartido: la formación integral de la persona. En este escenario, la adaptabilidad, la sensibilidad ética y la apertura al diálogo son competencias indispensables del gerente educativo. El pensamiento complejo ofrece un marco idóneo para comprender esta realidad multidimensional, pues reconoce que toda institución está inmersa en una red de interdependencias donde cada decisión tiene efectos recíprocos sobre los otros.

El universo contemporáneo se presenta como un entramado de múltiples niveles de realidad. Comprenderlo exige superar la fragmentación disciplinaria que durante siglos dominó la ciencia moderna. Como advierten Tuñez y Sanjuán (2007), la ciencia de la complejidad abre nuevas perspectivas al entender los fenómenos como sistemas que evolucionan mediante la cooperación y la interacción de sus elementos. Morin (1999, 2006) coincide en que el pensamiento complejo no busca reducir lo real, sino integrarlo, articulando lo empírico, lo racional y lo emocional en una mirada multidimensional. En consecuencia, el gerente educativo está llamado

a pensar desde la complejidad, a comprender los fenómenos escolares no como problemas aislados, sino como expresiones interdependientes de una misma trama social.

La pandemia de la COVID-19 representó una experiencia global que visibilizó la fragilidad humana y la vulnerabilidad de los sistemas educativos. Como señala De Sousa (2021), este acontecimiento nos enfrentó a la pérdida de certezas y nos obligó a repensar la vida desde la precariedad y la solidaridad. Las escuelas quedaron vacías, pero los vínculos no desaparecieron: se transformaron. Los directivos y docentes debieron reinventar sus prácticas, sostener el aprendizaje y acompañar emocionalmente a sus comunidades sin referentes previos. Esta crisis evidenció la importancia de la gestión educativa como práctica ética y de cuidado, donde el liderazgo se ejerce no desde el control, sino desde la empatía y la esperanza compartida.

El pensamiento complejo, como lo propone Morin (ob. cit.), invita a entrelazar el todo con las partes, a comprender las tensiones entre el orden y el caos, entre la estabilidad y la incertidumbre. La realidad educativa, como sistema abierto, está compuesta por dimensiones interdependientes: pedagógicas, sociales, emocionales, administrativas y culturales. Campero (2007) explica que la complejidad se manifiesta en la relación entre las demandas del entorno y los recursos disponibles para afrontarlas. En la escuela, esas demandas se traducen en la necesidad de atender simultáneamente lo académico, lo humano y lo organizativo. El directivo, en su papel de hologerente, equilibra estos elementos con una mirada integradora, comprendiendo que la institución educativa es un organismo en constante autoorganización.

Desde esta visión, la complejidad no es un obstáculo, sino una oportunidad para generar pensamiento reflexivo y creativo. Pascal (1989, citado en Luengo González, 2021) recordaba que no se puede conocer las partes sin el todo, ni el todo sin las partes. Morin retoma esta idea al afirmar que la organización de un sistema produce emergencias —propiedades nuevas e inesperadas— que no pueden deducirse de sus componentes aislados. Así ocurre con la escuela: cada estudiante, docente o familia constituye una parte del todo institucional, pero en cada uno habita también la totalidad de la comunidad. Este principio hologramático inspira la hologerencia educativa, en la que el rector y los actores escolares comparten la misma esencia organizacional, reflejándose unos en otros en un proceso permanente de co-formación.

La dinámica de la complejidad también se expresa en los procesos de retroalimentación y recursividad. Morin (2006), retomando a Wiener (1948), explica que el principio del bucle retroactivo permite comprender cómo las causas influyen en los efectos y los efectos transforman las causas. En la gestión educativa, cada acción del directivo repercute en la comunidad, que a su vez devuelve aprendizajes y experiencias que reconfiguran el modo de dirigir. Este proceso autorregulador y dialógico genera una escuela más consciente de su entorno y más capaz de reinventarse. Del mismo modo, el principio recursivo señala que los productos y los efectos son también productores: la escuela produce comunidad, y la comunidad produce escuela. En este flujo de interdependencias reside la fuerza transformadora del liderazgo hologerencial.

Otro de los pilares del pensamiento complejo es el principio de autonomía/dependencia o auto–eco–organización. Todo sistema — biológico o social— mantiene su autonomía en la medida en que reconoce su dependencia del entorno. Las instituciones educativas solo pueden sostener su identidad si permanecen abiertas al diálogo con su contexto. Por ello, la escuela se fortalece cuando se reconoce como parte de una red viva de relaciones que la nutren: familias, autoridades locales, organizaciones y ciudadanía. Esta visión ecológica de la gestión rompe con el aislamiento burocrático y promueve la interdependencia solidaria, base de toda educación humanista.

Finalmente, la complejidad implica reconocer que todo conocimiento es una reconstrucción situada. Morin (ob. cit.) denomina a este principio “la introducción del que conoce en el conocimiento”. El investigador o el gerente educativo no son observadores externos, sino sujetos implicados en la realidad que interpretan. Su práctica se transforma en un ejercicio de autoconocimiento y reflexión crítica, donde pensar la escuela significa también pensarse a sí mismo. Balza (2010) amplía esta idea al destacar que el pensamiento complejo es una vía para humanizar la ciencia y la educación, reconociendo las incertidumbres y contradicciones que habitan en la condición humana. En palabras del propio Morin (2006), “la incertidumbre nos acompaña, pero la esperanza nos impulsa”(p.24). Gestionar desde la complejidad, entonces, no consiste en dominar el caos, sino en aprender a habitarlo con conciencia, empatía y sentido ético.

Apoyo legal y ético

El sustento normativo de la hologerencia educativa en nuestro contexto, se encuentra en la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) y su Reglamento General (2012), que conciben la educación como un derecho humano fundamental y un bien público. Estas disposiciones subrayan la responsabilidad del Estado, la sociedad y las familias en el desarrollo de una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Este marco legal coincide con la filosofía hologerencial al promover la gestión compartida y participativa de las instituciones escolares.

La normativa ecuatoriana enfatiza que la dirección educativa debe ejercerse con transparencia, rendición de cuentas y orientación al bien común. En la práctica, estos principios se traducen en la necesidad de construir confianza entre los miembros de la comunidad escolar, garantizando la equidad y la justicia en la toma de decisiones. La hologerencia educativa adopta esta perspectiva ética para orientar sus procesos, situando la dignidad humana como eje del liderazgo.

En este sentido, el gerente hologerencial no es un administrador de recursos, sino un constructor de sentido institucional, un mediador entre las políticas y las personas. Su misión trasciende los indicadores y las metas, porque su propósito es formar humanidad dentro y fuera de la escuela. Como afirma Guédez (2006), la gestión ética es aquella que se sostiene en la coherencia entre el decir y el hacer, en la autenticidad de las acciones y en la convicción de que toda decisión debe contribuir al bienestar colectivo.

En el entrelazamiento de estas voces teóricas se revela que la hologerencia educativa no es un modelo cerrado, sino una epistemología de la acción, una manera de habitar la escuela desde la complejidad y el humanismo. Su propósito es articular el conocimiento, la emoción y la ética en un mismo horizonte formativo. La gestión deja de ser un ejercicio burocrático para convertirse en un acto profundamente humano que promueve la cooperación, la justicia y la esperanza.

La hologerencia educativa, en definitiva, trasciende los límites del liderazgo técnico para situarse en el plano de la comprensión ética del otro. Implica aprender a escuchar, a dialogar y a construir juntos; significa reconocer que la escuela es una comunidad viva que evoluciona, aprende y se transforma con sus miembros. En esta trama de relaciones, el gerente educativo es el tejedor de los vínculos que sostienen el corazón de la educación: el encuentro humano que da sentido a toda forma de aprendizaje.

Capítulo 3

*Entre la voz y la mirada: Itinerario
metodológico para comprender la
hologerencia educativa*



Este capítulo marca el tránsito entre la reflexión teórica y la acción investigativa, situando el estudio dentro del paradigma interpretativo, desde donde se reconoce que comprender el fenómeno de la hologerencia educativa en la relación escuela–comunidad requiere adentrarse en las voces, significados y vivencias de quienes la experimentan cotidianamente. La realidad educativa es un entramado de vínculos, emociones y decisiones; un fenómeno humano que solo puede comprenderse desde la interacción y el diálogo. Tal como señalan Guba y Lincoln (1994), las realidades sociales no pueden ser separadas del contexto que las genera, porque conocer implica convivir, escuchar y reflexionar con los otros. Así, el investigador cualitativo se convierte en un mediador entre la experiencia y el sentido, un testigo activo del significado que los sujetos atribuyen a su mundo.

Desde este posicionamiento, el estudio asume el enfoque cualitativo como la vía idónea para comprender la naturaleza compleja y humana del fenómeno. Conocer la hologerencia educativa exige explorar la interrelación entre pensamiento, acción y contexto, atendiendo a los procesos subjetivos e intersubjetivos que dan forma a la gestión con sentido humano. En coherencia con el pensamiento de Bachelard (2001) y Feyerabend (2003), el conocimiento se asume como un constructo abierto, dinámico y autogenerativo, que se construye entre la razón y la sensibilidad. El proceso investigativo, en consecuencia, no se reduce a una secuencia técnica, sino que se vive como una experiencia reflexiva en la que el investigador integra lo conceptual y lo vivencial, lo sistemático y lo intuitivo, lo metodológico y lo humano.

Comprender la hologerencia educativa desde la vivencia implica aceptar que la realidad es una construcción social, situada en un tiempo y un lugar compartido. La escuela y la comunidad conforman un territorio simbólico donde confluyen las trayectorias de directivos, docentes, familias y estudiantes, cada uno portador de historias, valores y expectativas. Siguiendo a Maturana y Varela (2003), la convivencia y el lenguaje son los espacios donde se configura la humanidad misma. Así, el rector escolar no es únicamente una figura administrativa, sino un ser que co-construye sentido con los demás actores del proceso educativo. La hologerencia, entonces, emerge como una práctica viva de relación, comprensión y diálogo, en la que las decisiones adquieren valor en la medida en que nacen del encuentro con el otro.

El fundamento ontológico de la investigación parte de reconocer que la realidad educativa no existe fuera de la experiencia humana. Las instituciones escolares de la Zona 7 del Ecuador son el escenario donde esta investigación adquiere sentido, pues en ellas se materializa la relación escuela-comunidad en su expresión más concreta. En ese entorno diverso y desafiante, el directivo encarna la complejidad del liderazgo educativo, enfrentando situaciones que combinan lo organizativo, lo emocional y lo ético. Cada decisión, cada conversación y cada vínculo constituyen fragmentos de una red viva que expresa los significados de la gestión con sentido humano. Por ello, el fenómeno se concibe como una realidad polifónica y relacional, donde las experiencias individuales se entrelazan para configurar un conocimiento compartido.

Desde el plano epistemológico, el ser humano es entendido como sujeto cognoscente y co-constructor de su propio conocimiento. El acto de conocer, como expresan Sierra (1983) y Milla (1986), no es un proceso lineal, sino un movimiento integral que incluye la percepción, la construcción y la representación mental de la realidad. En esta investigación, conocer significa interpretar las formas en que los directivos perciben y significan su experiencia gerencial, los valores que orientan su accionar y las estrategias con que enfrentan la complejidad institucional. Esta perspectiva fenomenológica, apoyada en Gurdián (2007), reconoce la voz del directivo como fuente legítima de conocimiento. Cada narrativa se convierte en un texto donde se inscribe la historia de una vida profesional, y donde la reflexión y la acción se unen para construir teoría desde la práctica.

En cuanto al fundamento axiológico, la investigación asume que toda experiencia humana está impregnada de valores, creencias y principios éticos que orientan la acción. En el ámbito educativo, estos valores no se imponen, sino que se negocian y se construyen colectivamente, en un proceso continuo de reconocimiento y diálogo. Siguiendo a Martínez (2004), los valores se constituyen en el eje que da coherencia a las relaciones sociales dentro de las instituciones. En este estudio, el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida guían el vínculo entre el investigador y los participantes. Investigar se convierte, así, en un acto ético de cuidado y dignificación, en el que cada voz tiene valor y cada experiencia merece ser comprendida en su singularidad. La hologerencia educativa, al igual que la investigación cualitativa, se fundamenta en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

El método fenomenológico–hermenéutico se adopta como vía metodológica para comprender la esencia del fenómeno. Inspirado en la fenomenología de Husserl (1962), este método parte de la suspensión de los prejuicios —la epojé— para acceder a la experiencia tal como es vivida. Las reducciones eidética y trascendental permiten identificar las estructuras del sentido y profundizar en las vivencias relatadas por los informantes. La hermenéutica de Ricoeur (2003) complementa esta mirada, orientando la interpretación hacia la comprensión del texto como lugar de encuentro entre el mundo del sujeto y el del investigador. Así, el análisis se concibe como un proceso recursivo de interpretación y reescritura, donde el texto deviene espacio de diálogo, y la comprensión se construye en espiral, entre la experiencia y la teoría.

El diseño metodológico asumido responde a las fases descritas por Martínez (2004) para el método fenomenológico-hermenéutico. La primera etapa fue reflexiva y preparatoria, destinada a clarificar los supuestos conceptuales y seleccionar los informantes clave. Posteriormente, en la etapa descriptiva, se realizó la recolección de información a través de entrevistas en profundidad, entendidas como un diálogo reflexivo y abierto (Taylor y Bogdan, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996). Las conversaciones, realizadas en un clima de confianza y confidencialidad, permitieron explorar los significados, creencias y saberes de los directivos participantes, quienes fueron seleccionados por su trayectoria y su disposición para compartir sus experiencias en la Zona 7 del Ecuador. El consentimiento informado y la revisión de las transcripciones garantizaron la autenticidad de las voces recogidas.

Durante la etapa estructural, el análisis siguió la lógica de la hermenéusis fenomenológica. A partir de las narrativas, se identificaron categorías orientadoras —gestión, liderazgo, ética, contexto, vivencias— que permitieron organizar la información y reconocer patrones de significado. La lectura interpretativa dio lugar a categorías emergentes, producto de la interacción entre las voces de los informantes y la reflexión del investigador. Las anécdotas personales, tratadas como anécdotas fenomenológicas (Van Manen, 2003), revelaron dimensiones emocionales y simbólicas que enriquecieron la comprensión del fenómeno. Cada relato fue abordado en su particularidad, evitando la reducción generalizadora, para preservar el valor único de cada vivencia y su contribución a la comprensión integral del fenómeno estudiado.

La discusión e integración teórica constituyeron el momento culminante del proceso investigativo. Siguiendo a Martínez (2004), se elaboró una Gestalt discursiva, entendida como una estructura interpretativa que unifica las categorías y hallazgos en una visión coherente del fenómeno. En esta síntesis se articularon tres planos de lectura: la voz del informante, la perspectiva teórica de los autores heurísticos y la comprensión del investigador. Esta triangulación permitió construir una narrativa interpretativa que refleja la complejidad de la hologerencia educativa y la riqueza humana de los sujetos que la protagonizan. El proceso no culmina en una respuesta definitiva, sino que abre nuevas preguntas y horizontes de comprensión.

En resumen, investigar la hologerencia educativa, desde esta perspectiva metodológica, es un acto de diálogo, esperanza y

transformación. Cada entrevista, cada relato y cada reflexión se convierten en un espejo donde se reflejan los significados de dirigir, acompañar y construir comunidad desde la escuela. El itinerario metodológico, como camino de búsqueda, reafirma que el conocimiento es siempre un proceso en movimiento: una construcción compartida entre el investigador y los sujetos, entre la vivencia y la teoría, entre el sentido y la palabra. Así, el método fenomenológico–hermenéutico, nutrido por el pensamiento complejo, se transforma en una práctica viva de comprensión, una manera ética y humana de mirar el mundo educativo y de reconocer en la voz del directivo el pulso mismo de la educación con sentido humano.

Capítulo 4

*El rostro humano de la gestión:
Interpretaciones desde la hologerencia
educativa*



La gestión de la relación escuela–comunidad representa una de las dimensiones más humanas y complejas del quehacer institucional. En las voces de los directivos, esta relación trasciende los procedimientos administrativos para convertirse en un compromiso ético con la vida social que rodea a la escuela. La institución educativa se concibe como el centro de acción de la comunidad, donde convergen la formación de los estudiantes, el acompañamiento a las familias y el fortalecimiento de los vínculos que sostienen la convivencia.

Gestión de la relación escuela–comunidad: Tejer vínculos que sostienen la vida institucional

Entre las categorías emergentes, el **sentido de reciprocidad** ocupa un lugar central. Los informantes la describen como un “intercambio entre la institución educativa y su contexto”, un “apoyo de ida y vuelta” que da forma al trabajo colaborativo entre escuela y comunidad. Esta reciprocidad exige que la gestión educativa deje de ser una función unidireccional y se transforme en un proceso de diálogo, cooperación y corresponsabilidad. De este modo, la escuela se reconoce como parte del entramado social que la sostiene y del cual aprende.

El compromiso con el entorno se concreta en los **proyectos de vinculación**, concebidos como estrategias que promueven la participación activa de las familias, organizaciones locales y actores comunitarios. De acuerdo con el *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* ecuatoriano, estos proyectos deben integrarse a la planificación escolar, no como instrumentos burocráticos, sino como prácticas vivas que articulan las dimensiones pedagógica, administrativa y social.

Vincular, en este sentido, significa pensar y sentir con la comunidad, reconociendo sus saberes, identidades y necesidades.

Los hallazgos también resaltan la importancia de la **calidad de servicio** como expresión de compromiso humano. Los directivos señalan que “la gestión educativa debe enfocarse en la calidad de servicio, ser oportuna en resolver los problemas internos”, lo que implica responder con empatía, eficacia y respeto. La satisfacción de la comunidad educativa no se mide solo por resultados académicos, sino por la atención, la escucha y la disponibilidad de quienes conducen la institución. En este marco, la calidad se convierte en una práctica de cuidado y responsabilidad compartida.

Otra categoría fundamental es la **gestión incluyente**, entendida como la capacidad del líder educativo para generar confianza, transparencia y participación. “La gestión debe ser incluyente y transparente”, afirmaron los rectores, destacando la necesidad de priorizar las demandas reales de la comunidad y rendir cuentas de manera abierta. La inclusión, según la UNESCO (2008), es una respuesta a la diversidad humana y cultural; en la práctica, significa gobernar la escuela desde la justicia, el respeto y la equidad.

En síntesis, la gestión de la relación escuela–comunidad es un acto de tejido social. Reciprocidad, vinculación, calidad e inclusión son los hilos que entrelazan esta trama, donde cada acción fortalece el sentido colectivo de la educación. Desde la mirada del pensamiento complejo, la escuela y la comunidad conforman un sistema vivo que se transforma en la interacción constante de sus partes. En ese proceso, el gerente educativo deja de ser un administrador de estructuras para

convertirse en un artesano de vínculos humanos, constructor de espacios de encuentro, diálogo y esperanza compartida.

Ser gerente educativo: liderazgo ético y reflexivo en contextos complejos

El Ser Gerente, entendido desde la gestión con sentido humano, trasciende la función técnica y administrativa para situarse en una dimensión ética y existencial. Tal como plantea Heidegger (1974), el ser humano es un ente capaz de interrogarse por su propia existencia, un ser-en-el-mundo que construye significados a partir de su interacción con los otros. Desde esta perspectiva, el gerente educativo se constituye en un sujeto que vive su práctica en íntima unidad con la realidad escolar: convive con la incertidumbre, gestiona la diversidad y se reconoce parte del entramado de relaciones que dan vida a la comunidad educativa. Ser gerente, entonces, implica comprender que su quehacer diario no se limita al cumplimiento de normas, sino que configura una forma de ser y estar en el mundo institucional.

En relación con el **saber administrar**, las voces de los directivos coinciden en que la administración educativa no puede reducirse al manejo de recursos materiales o financieros. Una de las rectoras expresó que su papel consiste en “saber administrar los recursos existentes de la institución en pos de mejorar la convivencia dentro de la comunidad educativa”. En esta afirmación se reconoce la dimensión ética y relacional de la gestión: administrar con sentido humano es poner los recursos al servicio del bienestar colectivo, fomentando un clima de armonía, respeto y corresponsabilidad. En la misma línea, Calle (2019) señala que la competencia administrativa del gerente educativo implica no solo planificar y organizar, sino también

comprender procesos, anticipar dificultades y actuar con sensibilidad ante las necesidades humanas que atraviesan la institución.

Desde esta comprensión, la buena administración no se mide por su eficiencia operativa, sino por su capacidad de generar convivencia y sentido. Se trata de humanizar la gestión institucional, de comprender que los recursos —materiales o simbólicos— cobran valor solo cuando fortalecen los vínculos y potencian el desarrollo de las personas. El gerente educativo, al administrar con empatía, convierte cada decisión en una oportunidad de encuentro y aprendizaje.

El **ser referente para otros** es otra de las dimensiones que emergen con fuerza en las voces de los informantes. Una de las rectoras afirmó que el gerente “se convierte en un referente para compañeros, estudiantes y padres de familia”. Otra añadió que su liderazgo se fundamenta en el ejemplo, la motivación, la resiliencia y el acompañamiento constante. De esta manera, el liderazgo con sentido humano se ejerce desde el testimonio, no desde la imposición. Como señalan Herrera y Tobón (2017), el director contemporáneo debe superar la visión funcionalista de su rol y asumir su ser y hacer como procesos de transformación colectiva. Asimismo, García y Domínguez (2013) destacan que el líder educativo es un agente de resiliencia: acompaña a los demás en los momentos de dificultad, transmite fortaleza y esperanza, y sostiene el ánimo de su comunidad.

En coherencia con lo anterior, el **saber ser líder** se convierte en una práctica que integra visión, empatía y acción colaborativa. Un informante destacó que el gerente “debe saber cómo direccionar con éxito y tomar decisiones en equipo, para el bienestar de todos”. Otro mencionó que ejercer un liderazgo proactivo significa anticiparse a los problemas, generar participación y construir soluciones conjuntas.

Según la Real Academia Española (RAE, 2021), ser proactivo implica tomar el control de las situaciones y anticiparse a los acontecimientos. En el ámbito educativo, esto se traduce en un liderazgo que combina la planificación con la sensibilidad, la acción con la reflexión. Suckel et al. (2019) recuerdan que el saber ser líder, al igual que el saber pedagógico, se construye en la experiencia y la autorregulación constante del quehacer, en un aprendizaje que no se da por sentado, sino que se recrea en el contacto con la realidad.

Este liderazgo no se impone: se comparte. Es un liderazgo que convoca, que escucha y que inspira. El gerente con sentido humano reconoce que el poder no radica en la jerarquía, sino en la capacidad de generar confianza y motivar a los demás hacia un propósito común. Así, la gerencia educativa se configura como un espacio de co-aprendizaje y crecimiento mutuo, donde la sensibilidad, la ética y la creatividad se entrelazan.

Por último, emerge la categoría **valor personal y profesional**, la cual expresa la integralidad del gerente como ser humano. Las voces de los directivos coinciden en que ser gerente es un compromiso total, tanto personal como profesional. Una rectora manifestó que su rol tiene un valor de “diez sobre diez” porque exige equilibrio, entrega y coherencia. Otra señaló que la gerencia implica reflejar “ética, moral y valores que empoderen a quienes nos rodean”. En efecto, el directivo se convierte en un referente ético que inspira a la comunidad educativa, promoviendo un ambiente donde la confianza, la responsabilidad y el respeto se hacen presentes. Chiavola, Cendrós y Sánchez (2008) sostienen que el empoderamiento educativo consiste en la apropiación del propio trabajo, en la autonomía y el compromiso que fortalecen la creatividad y la toma de decisiones compartida.

Asimismo, otro de los informantes expresó que ser gerente representa “un logro personal y un reto profesional”. Esta visión sintetiza el sentido humano de la función directiva: cada desafío se vive como una oportunidad de aprendizaje, cada logro como un acto de servicio. Delgado (2022) lo confirma al señalar que la función directiva se ejerce entre el miedo y la incertidumbre, pero también entre la experiencia y la esperanza. Es en esa tensión donde el gerente construye identidad, aprende de sí mismo y se convierte en promotor de sentido para su comunidad.

En definitiva, el Ser Gerente desde la gestión con sentido humano no se limita a un rol institucional ni a una función administrativa. Es una forma de estar y actuar con conciencia, empatía y propósito. Implica equilibrar la razón con la emoción, la norma con la ética, el liderazgo con la humildad. Ser gerente, en este horizonte, es ser presencia transformadora: quien orienta, acompaña y mantiene viva la esperanza en medio de la complejidad cotidiana de la escuela.

Contexto educativo: la escuela como ecosistema complejo y vivo

Comprender la gestión desde su contexto supone mirar a la escuela como un ecosistema vivo, en permanente interacción con su entorno. Las voces de los directivos revelan una conciencia clara de que la realidad educativa no puede desligarse de las condiciones sociales, culturales y económicas que la circundan. El contexto — dicen — es el territorio donde se inscriben las historias, los sueños y las dificultades de quienes habitan la escuela. Dirigir, entonces, implica aprender a leer los signos del entorno, interpretar las tensiones que emergen y responder con sensibilidad ante lo imprevisible.

Los informantes coinciden en la necesidad de asumir una gerencia con una mirada amplia y holística, capaz de trascender los límites institucionales para reconocer el papel del contexto local que sostiene a la escuela. Uno de ellos señaló con claridad que “aspectos como la pobreza, la discriminación, la falta de oportunidades, las dificultades de acceso a los servicios básicos o la drogadicción marcan la tendencia del contexto escolar”. Este testimonio revela la densidad social que caracteriza a muchas comunidades educativas y la urgencia de abordarlas desde una gestión solidaria, empática y comprometida con la equidad.

Rojas y Castillo (2020) sostienen que la vida se configura en estrecha vinculación con el espacio y el tiempo, pues ambos moldean comportamientos, sentidos y pensamientos. Esta perspectiva coincide con la visión de los directivos, quienes reconocen que la escuela es un reflejo de su entorno, un microcosmos donde se reproducen las tensiones y también las posibilidades de transformación. De allí la importancia, como expresaron, de “conocer el ambiente donde se desenvuelve”, elaborar diagnósticos que permitan entender las realidades familiares, sociales y culturales, y actuar con comprensión ante las limitaciones que afectan a la comunidad.

Uno de los rectores resumió con acierto esta actitud cuando expresó que “la solidaridad, la comprensión, el apoyo incondicional y la atención empática son los termómetros que facilitan una relación directa y fructífera entre escuela y comunidad”. En esa afirmación se sintetiza la lógica de la hologerencia educativa: una gestión que no solo administra, sino que se compromete con la vida de las personas. La escuela, en este sentido, no se reduce a su infraestructura ni a los

programas pedagógicos que imparte; es un espacio donde se manifiestan las huellas de la desigualdad y donde, a la vez, se siembran los gestos de esperanza.

Las voces también evidencian que, pese a las dificultades del entorno —pobreza, desintegración familiar, exclusión—, la escuela puede convertirse en un agente de contención y acompañamiento. Para lograrlo, el directivo debe comprender las particularidades del territorio, reconocer su idiosincrasia y promover relaciones de reciprocidad entre la institución y la comunidad. Desde esta visión, el gerente educativo actúa como un mediador social que tiende puentes, busca alianzas y favorece procesos de transformación desde el cuidado y la corresponsabilidad.

Otro elemento relevante que emerge en las narrativas es la **inclusión educativa** como principio de acción. Para uno de los directivos, promover la relación escuela–comunidad requiere “desarrollar propuestas orientadas a promover procesos de inclusión educativa, de mejora progresiva en la calidad de vida, cuyo centro es la persona con todas sus dimensiones y potencialidades”. Este enfoque reafirma que la gestión educativa no puede limitarse al aula: debe expandirse hacia la familia y el contexto local, generando oportunidades de aprendizaje, participación y bienestar para todos los miembros de la comunidad.

La inclusión, en esta perspectiva, es un proceso que trasciende lo pedagógico para convertirse en una práctica de convivencia. Se trata de integrar a quienes históricamente han sido marginados, reconociendo que cada persona tiene algo valioso que aportar al entramado educativo. En palabras de Plancarte (2017), la inclusión es

tanto producto como proceso, un desafío que exige corresponsabilidad y acción colectiva. En consecuencia, el gerente hologerencial actúa como un facilitador de condiciones que permitan el acceso, la participación y el reconocimiento de todos los actores escolares.

Esta mirada integral se refuerza en el testimonio de otro informante que señaló la importancia de “enfocar desde un principio la calidad de la educación en los estudiantes y docentes... una escuela en óptimas condiciones ayuda a una mejor educación”. Tal afirmación subraya que la escuela, además de ser un espacio de aprendizaje, es también un segundo hogar. Para muchos niños y jóvenes de contextos vulnerables, la institución representa un refugio, un lugar donde encuentran cuidado, escucha y nuevas posibilidades de desarrollo. Como sostiene Kimura et al. (2016), la escuela se funda en la vida comunitaria, se nutre de ella y, a su vez, la fortalece, convirtiéndose en un espacio que empodera a quienes lo habitan.

En síntesis, los hallazgos de esta categoría permiten comprender el contexto educativo como un ecosistema complejo y vivo, donde la escuela respira junto a su comunidad. Cada realidad social que la rodea —con sus luces y sombras— forma parte de su identidad y de su potencial transformador. En este escenario, la gerencia educativa se asume como una práctica ética de compromiso con la vida: conocer el entorno, actuar con sensibilidad, propiciar la inclusión y cuidar los vínculos que sostienen la convivencia. Desde la hologerencia educativa, la escuela no es una estructura aislada, sino un organismo que siente, aprende y se adapta en diálogo permanente con su entorno,

encarnando la esperanza de una educación que se construye desde la complejidad y la humanidad.

Conocimientos gerenciales: saberes integrados para conducir desde la complejidad

El conocimiento es una búsqueda constante de sentido. En el ámbito educativo, esta búsqueda adquiere un valor ético y humano, pues orienta las decisiones que afectan a las comunidades escolares. En las voces de los directivos participantes, el saber del gerente educativo no se limita a la técnica o a la norma, sino que se nutre de la experiencia, de la relación con los otros y del reconocimiento de la escuela como espacio de vida. Ser gerente educativo, desde esta mirada, implica pensar, sentir, escuchar y aprender junto a los demás, integrando razón y sensibilidad en la conducción institucional.

Entre las categorías emergentes, los **conocimientos jurídicos** aparecen como la base estructural del quehacer directivo. Los informantes resaltaron la necesidad de conocer “las políticas educativas a nivel de Estado” y “las leyes y reglamentos que regulan el país”, pues tales marcos normativos garantizan una gestión coherente con los principios constitucionales de igualdad e inclusión. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021) y la Constitución del Ecuador (2008) constituyen brújulas que orientan la acción del gerente educativo hacia la construcción de una educación democrática y humanizadora. No se trata solo de cumplir la norma, sino de interpretarla a la luz del bien común y del derecho a aprender.

La segunda dimensión revelada es el **conocimiento de lo humano**, una categoría que resalta el valor de la empatía, la amabilidad y la comunicación como herramientas de gestión. Los

rectores afirmaron que el gerente debe poseer “un conocimiento humanista, psicológico... un trato amable y una comunicación fluida”, además de manejar adecuadamente las relaciones interpersonales y actuar desde principios y valores. En esta línea, Hamilton (2021) define la amabilidad como la capacidad de acercarse al otro con generosidad y respeto, cualidad indispensable en los contextos educativos donde los conflictos familiares, sociales o emocionales inciden directamente en la escuela. Conducir con humanidad significa comprender las circunstancias de los demás y brindar apoyo sin invadir, estableciendo vínculos de confianza que favorezcan la convivencia y el aprendizaje.

El **conocimiento comunitario** constituye otra de las vertientes esenciales del saber gerencial. Los directivos señalaron la importancia de “manejar la información que se obtiene en la interrelación con los agentes de la comunidad educativa”, “vincular la escuela con la comunidad y viceversa” y “conocer la realidad social, económica y cultural del entorno”. Estas expresiones revelan una concepción de la gestión como proceso recursivo, donde el conocimiento fluye entre escuela y comunidad, transformándose mutuamente. En palabras de Nonaka y Takeuchi (1995), el conocimiento es una construcción dinámica que surge del intercambio humano y de los valores que sostienen las prácticas colectivas. En este sentido, el rector o director se convierte en mediador y aprendiz, capaz de generar saberes situados que respondan a las particularidades del territorio.

De manera complementaria, emerge el **conocimiento estratégico**, vinculado a la capacidad de planificar, tomar decisiones y liderar procesos de cambio. Los informantes coincidieron en que el rector debe poseer “autoridad para emprender nuevos planes,

organizar el trabajo y asignar recursos”, así como “plantear proyectos de mejora o ayuda social en el entorno educativo”. Estas afirmaciones aluden a una gerencia proactiva y prospectiva, alineada con lo que González et al. (2019) denominan gerencia estratégica: una herramienta para administrar los cambios, definir objetivos y orientar la acción colectiva hacia el futuro. En esta mirada, el conocimiento estratégico se sustenta en la lectura permanente del contexto y en la capacidad de movilizar a los actores hacia metas comunes.

El saber gerencial, sin embargo, no se agota en el cumplimiento de funciones; se construye en el diálogo entre la experiencia y la reflexión. Por ello, los directivos insisten en la importancia del aprendizaje continuo como una actitud vital. La gestión escolar no es estática: requiere actualización constante, autoevaluación y apertura a nuevas perspectivas. Esta disposición a aprender con y de los otros transforma la escuela en una organización que aprende, donde el líder se asume como el primer aprendiz. Como uno de ellos expresó, la dirección solo tiene sentido “si dejamos de improvisar y seguimos aprendiendo cada día de lo que vivimos en la escuela”.

En este entramado de saberes, el conocimiento gerencial adquiere un carácter integrador. Combina la comprensión jurídica con la sensibilidad humana, el conocimiento comunitario con la visión estratégica, y el aprendizaje personal con la colaboración institucional. Ser gerente educativo, desde la hologerencia, es desarrollar una conciencia epistémica que une el saber con el ser, la acción con la reflexión y la teoría con la práctica. En palabras de los propios informantes, “conocer la escuela” implica comprender sus fortalezas,

debilidades y su gente; es entender el alma institucional y guiarla con equilibrio, justicia y esperanza.

En suma, los conocimientos gerenciales se configuran como saberes integrados para conducir desde la complejidad. El gerente educativo no solo administra estructuras, sino que teje relaciones, genera aprendizajes y construye sentido. Su conocimiento no es acumulativo, sino relacional; no se impone, se comparte. Desde la mirada del pensamiento complejo, dirigir una escuela es navegar entre lo normativo y lo humano, entre el orden y la incertidumbre, entre la razón y la emoción. En ese navegar consciente, el conocimiento se convierte en sabiduría viva: una guía para acompañar, transformar y sostener la educación como experiencia profundamente humana.

Ética y valores en la gerencia educativa: el alma moral de la escuela

La **ética** constituye el eje vital de la gerencia educativa, porque orienta las decisiones, las relaciones y el sentido de la acción institucional. En palabras de un informante, “la ética es un aspecto de la vida diaria que lo adquieres desde el nacimiento y lo vas puliendo toda la vida”, lo cual revela su carácter formativo y permanente. Esta comprensión enlaza con Savater (2004), quien la define como una decisión de vida: el arte de saber vivir. En el caso del gerente educativo, podría entenderse como el arte de saber dirigir para el bien de la escuela y la comunidad, siendo coherente entre lo que se piensa, se dice y se hace, sin “sobresalir pisando al otro”, como también expresó el informante. La ética, en este sentido, no es un conjunto de normas, sino una forma de existencia y de compromiso moral con los demás.

Los informantes reconocen que la práctica ética se traduce en la capacidad de convivir y de respetar al otro, lo que se refleja en la regla de oro mencionada por uno de ellos: “trata a los demás como deseas que te traten a ti”. Esta premisa, que Díaz (2004) interpreta como el equilibrio entre la distancia justa hacia uno mismo y hacia los demás, se convierte en fundamento del buen gerenciar. La ética escolar se construye día a día, en la reciprocidad de las relaciones, en la negociación, el consenso y el respeto mutuo. Guédez (2006) afirma que el gerente es un maestro ético, lo que en el contexto educativo significa que el rector enseña con su ejemplo y con la coherencia entre sus valores personales y profesionales.

Desde esta visión, emerge la categoría **valores personales**, asociada a la identidad del gerente educativo y a la manera en que encarna los principios que orientan su vida y su trabajo. Los directivos mencionaron como esenciales el éxito, la paz, la transparencia, la empatía, la puntualidad y el sentido humanista. Estos valores, definidos por Soto et al. (2009) como existenciales, dan forma al sello personal del rector, expresando lo que aspira para sí y lo que ofrece a los demás. Gestionar con valores personales implica construir confianza, ejercer liderazgo con humildad y mantener coherencia entre la palabra y la acción.

Junto a ellos, aparecen los **valores sociales**, que amplían la mirada hacia el bien común. Los informantes destacaron la justicia social, la equidad, la responsabilidad, el respeto, la honestidad y la libertad como principios que guían la convivencia en la institución. Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como un espacio de humanización donde todos —estudiantes, docentes y familias— son

beneficiarios del compromiso ético del gerente. Tal como sostienen Prieto et al. (2008), el logro del bien común depende de acuerdos mínimos basados en el respeto al otro, lo que exige al gerente educativo conciencia de su misión y una práctica democrática que integre a la comunidad en la construcción de sentido.

También se devela la importancia de los **valores institucionales**, entendidos como el marco que otorga identidad a la escuela y orienta las acciones colectivas. Un informante expresó que “nuestro actuar profesional y personal debe enfocarse en todos los valores institucionales y en el ejemplo, por parte de quienes están encargados de la gerencia”. Esta afirmación refuerza la idea de que el rector no solo debe conocer la misión y visión de su institución, sino encarnarlas. Como señalan Clemenza et al. (2013), los valores institucionales orientan la gestión y cohesionan a la comunidad educativa; el líder ético, entonces, se convierte en su principal referente y custodio.

En síntesis, la ética y los valores en la gerencia educativa constituyen el alma moral de la escuela. Son la fuerza invisible que sostiene el equilibrio entre lo personal, lo social y lo institucional, y que convierte la gestión en un acto de responsabilidad y de cuidado. En el marco de la hologerencia educativa, la ética no se impone, se vive; no se enseña, se encarna. El gerente ético no solo administra, sino que inspira con su ejemplo; no dirige desde la distancia, sino desde la cercanía humana. En su liderazgo se entrelazan la justicia, el respeto, la coherencia y la ternura, recordando que una escuela con ética es, ante todo, una escuela con alma.

Vivencias significativas en la relación escuela–comunidad: la experiencia como espejo del liderazgo hologerencial

Las vivencias relatadas por los directivos constituyen el corazón de la gerencia educativa, pues revelan el modo en que la experiencia se transforma en aprendizaje y en sentido. En sus testimonios se entrelazan las emociones, los desafíos y las esperanzas que acompañan el ejercicio de dirigir. Cada experiencia vivida con la comunidad se convierte en un espejo donde se refleja el liderazgo hologerencial: una forma de conducir desde la vida cotidiana, aprendiendo a leer la complejidad de las relaciones humanas y a convertir cada situación en oportunidad para crecer junto a los otros.

Una de las categorías más representativas fue **Cruzar experiencias: todos son importantes**, develada por un informante, quien afirmó que “todos los actores de la comunidad tienen roles diferentes” y que el intercambio de experiencias entre ellos permite “crecer y mejorar dentro del rol como docente, persona y parte de la comunidad”. Esta visión resalta la gestión incluyente y la escucha activa como prácticas fundamentales del liderazgo. Tal como plantea Claro (2021), la escucha organizacional basada en la comprensión mutua promueve horizontalidad y aprendizaje colectivo, condiciones esenciales para construir vínculos de cooperación genuina entre escuela y comunidad.

Otro informante aportó una perspectiva distinta al destacar la categoría **Ser el ejemplo: la ‘cabeza’ de la institución**, entendida como el compromiso de guiar con coherencia, equilibrio y justicia. Inspirado en la figura bíblica del rey Salomón, asocia la dirección con la

sabiduría para decidir y con la humildad para delegar. “Convertirme en un ejemplo para los que van a venir detrás de mí”, expresó, reconociendo la responsabilidad de liderar sin descanso, incluso fuera del horario institucional. Este sentido de ejemplaridad coincide con Asprella (2015), quien subraya el valor de un liderazgo visible, firme y ético, capaz de inspirar confianza en toda la comunidad.

Desde otro ángulo, un informante aportó la categoría **Compartir en comunidad**, que pone de relieve la importancia de generar experiencias comunes que integren lo social, lo humano y lo educativo. Mencionó el valor de “aliarse con instituciones”, “dar relevancia a las fechas culturales” y promover actividades ecológicas que fortalezcan la identidad y la sostenibilidad. Estas acciones crean sentido de comunidad, tal como señalan Cueto et al. (2016), al articular pertenencia, influencia, satisfacción de necesidades y conexión emocional. La escuela se convierte así en un espacio donde el aprendizaje se vive como experiencia colectiva y el liderazgo se ejerce desde la colaboración.

Una de las vivencias más conmovedoras provino del testimonio de un rector, quien relató la experiencia de **Seguir a pesar de la pandemia**. Recordó los desafíos enfrentados durante ese tiempo: la falta de recursos tecnológicos, la desmotivación del personal y las dificultades de los estudiantes para continuar sus estudios. Sin embargo, destacó que “la vocación y el trabajo mancomunado de todos permitió sacar la institución adelante”. Su narrativa refleja la resiliencia y la esperanza que, como señala De Sousa (2020), emergieron frente a “la cruel pedagogía del virus”. Este testimonio

encarna la capacidad del liderazgo educativo para sostener, reinventar y acompañar en medio de la adversidad.

Finalmente, la categoría **Relación comunicativa**, expresada por otro rector, pone en evidencia que la comunicación es el hilo que mantiene unida a la comunidad educativa. Al referirse al “avance de la comunidad educativa siempre en gestiones positivas”, enfatiza el papel de la comunicación bidireccional, transparente y abierta, en coherencia con lo que Andrés y Giró (2020) denominan diálogo de confianza. En este sentido, el gerente educativo actúa como mediador entre voces diversas, construyendo acuerdos y fortaleciendo la cohesión institucional.

En conjunto, las vivencias narradas permiten comprender que la relación escuela–comunidad no se aprende en los manuales, sino en la vida compartida. Cada historia expresa el alma del liderazgo hologerencial: un liderazgo que escucha, acompaña, aprende y se transforma junto a los demás. En esas experiencias —de inclusión, ejemplo, comunidad, resiliencia y comunicación— la escuela se revela como un organismo vivo que late al ritmo de sus relaciones humanas. Dirigir, entonces, no es solo administrar, sino tejer humanidad: aprender del encuentro y convertir la gestión en una experiencia ética y sensible que da sentido a la educación.

Capítulo 5

*Principios hologerenciales para una
gestión con sentido humano*



Hacia una comprensión de la hologerencia educativa

La hologerencia educativa se configura como una forma de gestión que trasciende los marcos técnicos y administrativos, para situarse en una dimensión profundamente humana, ética y relacional. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, esta forma de dirección se asume como una red viva donde las partes (actores educativos, familias, comunidad y escuela) interactúan de manera recíproca y dinámica. El gerente educativo no solo administra procesos, sino que actúa como un tejedor de sentido, capaz de vincular la reflexión, la sensibilidad y la acción transformadora.

La hologerencia, por tanto, supone una práctica integradora que articula la racionalidad organizativa con la emocionalidad del liderazgo. En ella, el rector se convierte en mediador de realidades, en un agente de vinculación entre los saberes de la escuela y los saberes de la comunidad, con la finalidad de generar condiciones para el aprendizaje, la participación y la convivencia. Su acción está guiada por el sentido humano, que le permite comprender la singularidad de cada contexto y actuar desde la inclusión, el respeto y la esperanza.

Vinculación e Inclusión: el principio sistémico de la comunidad educativa como organismo vivo

La relación escuela–comunidad se configura en un espacio dinámico donde convergen la apertura, la organización y la diversidad humana. Este escenario relacional permite al directivo — como hologerente educativo— promover tanto el desarrollo institucional como el crecimiento personal de quienes participan en el proyecto común. En este contexto, la escuela se concibe como un

sistema vivo, sostenido por la interacción de sus actores y por la capacidad de adaptarse a los cambios, a las tensiones y a las incertidumbres del entorno. La gestión con sentido humano reconoce que no es posible anticipar todas las situaciones de la cotidianidad escolar, pero sí reflexionar sobre ellas, aprender de la experiencia y transformar el quehacer educativo mediante la colaboración y la confianza mutua.

La Hologerencia Educativa se manifiesta, entonces, como una estructura orgánica e interdependiente, donde cada parte sostiene al todo y el todo da sentido a cada una de sus partes. Siguiendo a Morin (1978), el sistema se mantiene vivo porque sus componentes dialogan entre sí, se complementan y se transforman recíprocamente. Así, el directivo requiere de los docentes para animar la experiencia pedagógica; de los estudiantes, como protagonistas del aprendizaje; de las familias, que aportan los valores fundacionales y el acompañamiento emocional; y del personal administrativo y de apoyo, que garantizan la continuidad del servicio educativo. Esta red relacional constituye el corazón de la escuela y encarna el principio hologramático: en cada miembro de la comunidad habita la totalidad de la institución.

La legitimidad de esta visión surge de la voz de los propios actores educativos. Los informantes reconocen en el directivo hologerente a un mediador sensible, capaz de integrar las distintas perspectivas y de generar confianza. Sus testimonios reflejan que sentirse escuchados y considerados refuerza el sentido de pertenencia y de identidad institucional. La inclusión, en este marco, deja de ser una estrategia administrativa para convertirse en una forma de vivir

la gestión: gestionar con y para todos, promoviendo espacios de encuentro donde prevalezcan el respeto, la participación y la transparencia. Esta inclusión ampliada se convierte en un principio ético que orienta el liderazgo, haciendo visible la diversidad como fuente de fortaleza colectiva.

El hologerente educativo, en consecuencia, es un articulador de realidades, un líder que sostiene la unidad sin anular la diferencia. Desde una perspectiva compleja, reconoce que cada actor escolar — docente, padre, estudiante o personal de apoyo— participa en la construcción simbólica y práctica de la escuela. Todos, de una u otra manera, producen el entramado institucional desde su propio lugar, pero vinculados por un propósito compartido: el desarrollo humano. En este sentido, la gestión con sentido humano no busca homogeneizar, sino armonizar, reconociendo la pluralidad de voces y experiencias que dan vida a la comunidad educativa.

La inclusión, entendida desde esta mirada hologerencial, trasciende el aula y se proyecta hacia todos los ámbitos de la vida institucional. Los informantes resaltan que no es posible hablar de inclusión si no se considera también a las familias, los contextos y las realidades que acompañan a cada estudiante. Incluir, en el sentido profundo, significa reconocer la dignidad de cada persona, ofrecerle un lugar en el tejido de la escuela y hacerla partícipe del proyecto educativo. En las instituciones de la Zona 7 del Ecuador, donde las condiciones de vulnerabilidad y diversidad cultural son evidentes, la inclusión se convierte en un acto de justicia educativa y en una práctica cotidiana de cuidado y respeto.

Sentirse parte, saberse importante para la escuela, es el hilo invisible que sostiene la cohesión institucional. Los testimonios de los actores educativos evidencian que la gestión inclusiva no se limita a políticas, sino que se materializa en gestos: una escucha atenta, una palabra de reconocimiento, una oportunidad de participación. En los contextos complejos, incluir es dignificar, es otorgar presencia simbólica y real a cada voz del colectivo. Así, la hologerencia educativa se define como un modo de gestionar que vincula, integra y humaniza. Una escuela hologerencial —como sistema abierto— se sabe diversa y se asume corresponsable del desarrollo de todos sus miembros. En ella, la gestión con sentido humano se expresa en el acto de incluir, en la práctica de cuidar y en la voluntad de construir juntos una comunidad educativa donde la esperanza sea un bien compartido.

El gerente y la comunidad como reflejos del todo: principio hologramático

La escuela es un microcosmos donde cada actor educativo encarna y reproduce los valores del todo institucional. En esta mirada hologramática, cada parte contiene la totalidad del sistema: el docente, el estudiante, el padre o la madre reflejan en su acción cotidiana la cultura organizacional que la escuela proyecta. El rector, al ser parte activa de esa comunidad, también lleva en sí el sello de su identidad colectiva.

Este principio reconoce que la relación escuela–comunidad no se define por jerarquías, sino por interdependencias. El sentido de pertenencia se fortalece cuando los miembros se reconocen mutuamente como coautores del proyecto educativo. De esta manera, la hologerencia promueve un liderazgo compartido que traspasa las

fronteras institucionales y convierte la gestión en una experiencia humana de reciprocidad y colaboración.

Hologerencia de apoyo resiliente: principio del bucle retroactivo y de recursividad

La relación entre escuela y comunidad se sostiene en un intercambio continuo donde las experiencias, los aprendizajes y las emociones retornan al sistema para fortalecerlo. Este principio reconoce que la gestión educativa está sujeta a la incertidumbre, por lo que el directivo debe aprender a actuar en la complejidad y a reinventarse junto a su comunidad.

Las vivencias durante la pandemia, por ejemplo, revelaron la capacidad del liderazgo educativo para reconstruir la esperanza en medio de la adversidad. Los directivos movilizaron recursos, acompañaron emocionalmente a las familias y generaron redes de apoyo solidario. Esta recursividad entre acción y reflexión, entre escuela y entorno, configura una hologerencia resiliente, capaz de transformar la crisis en oportunidad y el desafío en aprendizaje colectivo.

Autonomía y responsabilidad compartida: principio de la cabeza bien puesta

El gerente educativo actúa dentro de un marco institucional y normativo, pero su liderazgo se distingue por la capacidad de decidir con criterio, equilibrio y sensibilidad. Tener la “cabeza bien puesta” significa ejercer la autonomía desde la conciencia de la interdependencia, sin perder el sentido de lo humano ni la responsabilidad ética que acompaña cada decisión.

El hologerente asume su función como un servicio al bien común. Dirigir, en este sentido, es acompañar y orientar sin imponer, empoderando a otros para que también lideren. Su autonomía no se opone a la colaboración, sino que se nutre de ella, generando un equilibrio entre independencia de pensamiento y corresponsabilidad institucional. De este modo, la gestión se convierte en una práctica reflexiva que une libertad y compromiso.

Comunicar con empatía: principio dialógico

El lenguaje constituye el tejido simbólico de la comunidad educativa. En la hologerencia, la comunicación se comprende como un acto de encuentro, de escucha y de respeto mutuo. El principio dialógico orienta al gerente a construir espacios donde la palabra circule libremente, permitiendo la expresión de las diferencias y la construcción conjunta de soluciones.

La comunicación asertiva y empática no solo facilita la convivencia, sino que refuerza la confianza entre los miembros de la comunidad. Como se desprende de las voces de los directivos, el trato respetuoso y la transparencia son el código de trabajo de toda institución que busca calidad humana. Este principio dialógico revaloriza el poder de la palabra como instrumento de comprensión y de cohesión social.

Conjugación de saberes y conocimientos: principio de integración cognitiva

En la hologerencia educativa, el conocimiento no se concibe como un conjunto de datos fragmentados, sino como un entramado de saberes que se integran para dar sentido a la acción. Conocer, hacer,

sentir y reflexionar son dimensiones que se retroalimentan en la práctica del gerente educativo.

El hologerente reconoce el valor de los saberes de los otros y los integra en un proceso de aprendizaje colectivo. La gestión se convierte así en un ejercicio de co-construcción del conocimiento, donde lo técnico, lo ético y lo humano dialogan para mejorar la vida institucional. Este principio reafirma que toda acción gerencial debe orientarse por la calidad de las relaciones y la sabiduría compartida.

Finalmente, la teorización sobre la hologerencia educativa revela un modelo de gestión con sentido humano que articula la complejidad, la interdependencia y la reflexividad como ejes de acción. En este modelo, el rector se asume como un ser pensante y sensible, capaz de conducir con amor y justicia los procesos institucionales. La relación escuela–comunidad se redefine como un espacio de aprendizaje mutuo, de solidaridad y de construcción de sentido colectivo.

Gestionar con sentido humano es, en definitiva, liderar desde la vida: acompañar, escuchar, incluir y transformar, reconociendo que cada gesto de humanidad fortalece el alma de la escuela y la esperanza en la educación como acto de encuentro y trascendencia.

Epílogo

*La escuela como hogar de la
humanidad*



Esta investigación no es solo un recorrido académico; ha sido, sobre todo, una travesía humana y profesional en la que el investigador y los directivos participantes entrelazaron sus voces para comprender la escuela como un organismo vivo. En el camino, descubrí que dirigir una institución educativa no consiste únicamente en administrar recursos, sino en acompañar procesos vitales donde cada decisión toca la vida de otros. A través de la mirada de los cinco rectores de la Zona 7 del Ecuador, pude reconocer en sus palabras la esencia de la gestión con sentido humano: aquella que no se reduce a la norma ni al protocolo, sino que se manifiesta en el compromiso ético y afectivo de quienes sostienen la escuela día tras día.

La hologerencia educativa, como constructo emergente, se consolida aquí como una forma de comprender la dirección escolar desde la complejidad y la reciprocidad. El rector no gestiona solo recursos, espacios o tiempos; gestiona lo humano, con todo lo imprevisible que ello implica. No existe manual que le enseñe a afrontar cada dilema ético, cada conflicto o cada esperanza que se presenta en su comunidad. Como afirmó uno de los informantes, el rector “nunca deja de serlo”, porque su presencia se extiende más allá de los muros institucionales y continúa viva en los lazos que construye dentro y fuera de la escuela. Esta conciencia de permanencia, de ser guía y espejo para los demás, constituye el núcleo del liderazgo hologerencial.

Durante el proceso investigativo, comprendí también que las funciones gerenciales no operan de manera aislada; son engranajes de un mismo sistema que respira y se adapta a las circunstancias. Desde el pensamiento complejo, la escuela se concibe como un tejido donde

el pasado, el presente y el futuro dialogan constantemente. Uno de los directivos lo expresó con orgullo al afirmar que quedará como “el gestor de una pandemia”, pues su liderazgo fue llamado a reinventar la continuidad educativa en medio de la incertidumbre. Esa afirmación resume la dimensión trascendente del oficio: dirigir no es solo resolver, sino dejar huellas que orienten a las generaciones por venir.

Desde mi experiencia personal como directivo, confirmé que en los momentos de mayor crisis —como la pandemia— el sentido de comunidad se convierte en refugio y en fuerza. Fui testigo de la manera en que los rectores se convirtieron en anclas emocionales para docentes y familias, sosteniendo la esperanza en medio del desconcierto. Escuchar sus relatos fue, a la vez, un espejo y un aprendizaje: me permitió reconocer que la gestión educativa es también una forma de cuidado, un acto cotidiano de amor que mantiene viva la fe en la educación como espacio de encuentro y de resiliencia.

El rol del rector, entendido desde esta mirada, trasciende lo administrativo. Es una figura ética, un referente moral y humano para toda la comunidad escolar. Su tarea no siempre es visible, pero su influencia permanece en la cultura institucional, en la confianza de los equipos, en la manera en que se enfrentan los desafíos. El liderazgo hologerencial exige constancia, serenidad y apertura; requiere sabiduría para actuar sin imposición, discernimiento para decidir con justicia y humildad para aprender de los otros. No hay determinismos posibles en esta práctica: cada contexto impone su propio ritmo, y el

gerente educativo debe aprender a escuchar la realidad antes de intentar transformarla.

En la gestión con sentido humano, la escuela deja de ser un edificio para convertirse en un hogar compartido. Allí, los niños y niñas aprenden no solo contenidos, sino la experiencia de convivir; los docentes descubren que su vocación también los transforma; las familias encuentran espacios de diálogo y reconciliación; y el rector, con la cabeza bien puesta y el corazón atento, se convierte en guardián de la esperanza colectiva. Cada decisión, cada gesto de empatía, cada palabra que orienta o acompaña, es parte de ese entramado simbólico que da forma a la humanidad de la escuela.

Concluyo reafirmando que gestionar con sentido humano es una forma de trascendencia. Es comprender que, en cada aula, en cada pasillo y en cada mirada de un niño, late la posibilidad de un mundo más justo y compasivo. La hologerencia educativa invita a los líderes escolares a pensar la gestión como una práctica de encuentro y de vida, donde el conocimiento se une con la sensibilidad y la autoridad se funde con la ternura. Así, la escuela se convierte en el verdadero hogar de la humanidad: un espacio donde educar es amar, dirigir es servir y aprender es, siempre, un acto de esperanza.

Referencias

- Álvarez Rojo, V., y Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas: Aportaciones para una revisión.
- Ander-Egg, E. (2001). Introducción al trabajo social. Buenos Aires: Ateneo.
- Andrés Cabello, S., & Giró Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social, (13), 79–98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial No. 449.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial. No. 417
- Asprella, G. (2015). Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla. <https://core.ac.uk/download/pdf/51402444.pdf>
- Bachelard, G. (2001). La Formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI Editores.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer: que las cosas sucedan. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Calle, V. (2019). Competencias del gerente educativo en instituciones educativas de Riohacha, Colombia. Telos: Revista de Estudios

- Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 21(3), 564-590.
<https://www.redalyc.org/journal/993/99360575005/html/>
- Campero, C. (2007). Analfabetismo a través de diversos cristales. José Antonio Carranza Palacios y René González Cantú. Alfabetización en México. Análisis cuantitativo y propuestas de política. México: Ed. Limusa, Noriega Editores, 2006. 154 p. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 29, 283-286.
- Chiavenato, I. (2002). Administración en los Nuevos Tiempos. Bogotá-Colombia: Editorial McGraw Hill.
- Chiavola, C., Cendrés Parra, P., & Sánchez F., D. (1). El Empoderamiento Desde una Perspectiva del Sistema Educativo. Omnia, 14(3).<https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7259>
- Clemenza, C., Araujo, R., Castro, E. y Andrade C. (2013). Presencia de valores institucionales en los estudiantes de pregrado de la Universidad del Zulia. Revista CIEG, Año 4 N° 1 [01-21].
- Claro, C. (2021). Análisis de la existencia de una cultura de la escucha organizacional, desde los directivos en el sector multitiendas en Chile. Revista de Comunicación, 2021, vol. 20, N° 1. <https://revistadecomunicacion.com/article/view/2146>
- Cueto, R., Espinosa, A., Guillén, H. y Seminario, M. (2016). Sentido de Comunidad Como Fuente de Bienestar en Poblaciones Socialmente Vulnerables de Lima, Perú. PSYKHE, 25(1), 1-18. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n1/art04.pdf>
- Delgado, C. (2022). Retos y problemas en la práctica del director de escuela primaria en ciudad Juárez. Chihuahua. México. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(3), 2344-2365. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2380
- De Sousa, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Argentina: CLACSO.

- Díaz, C. (2004). *Pedagogía de la ética social: Para una formación en valores*. México: Trillas.
- Diez, J. y Ruiz, C. (2018). Aproximación conceptual al modelo de madurez en gestión de proyectos (opm3). *Ingenio Magno*, 9(1), 24-41.
<https://revistas.santototunja.edu.co/index.php/ingeniomagno/article/view/1651>
- Durán, F. (2001). *Modernidad y cambio social*. ed. Trota, Madrid.
- Drucker, P. (1993). *Gerencia para el Futuro*. Colombia: Editorial Norma.
- Feyerabend, P. (2003). *Provocaciones filosóficas*. Biblioteca Nueva.
- Florez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77. DOI:10.11600/1692715x.1113300812.
- González de Hernández, E. (2019). *La estructura de la temporalidad en la ontología teórica de la acción gerencial*. Barquisimeto: Venezuela.
- González, G.; Salazar, F., Ortiz, R. y Verdugo, D. (2019). Gerencia estratégica: herramienta para la toma de decisiones en las organizaciones. *Telos*, vol. 21, núm. 1, pp. 242-267.
<https://www.redalyc.org/journal/993/99357718032/html/>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. In N. Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guédez, V. (2006). *Ética y práctica de la responsabilidad social*. Caracas: Editorial Planeta.

- Gurdián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa. Costa Rica: IDER
- Hamilton, D. (2021). Los 5 beneficios de ser amable. España: Editorial Diana.
- Heidegger, M. (1974). El ser y el tiempo. México: FCM.
- Herrera Meza, S; Tobón, S. El director escolar desde el enfoque socioformativo. estudio documental mediante la cartografía conceptual. Revista de Pedagogía, vol. 38, núm. 102, 2017, pp. 164-194 Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814009.pdf>
- Husserl, E. (1962). Ideas relativas a una fenomenológica pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kimura, Go., Murto, M. y Silvero, M. (2016). Contexto Local: Una mirada desde la escuela. Paraguay: JICA. https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12269783_02.pdf
- Luengo González, E. (2021). Hacia la síntesis de conocimientos. Interdisciplina, transdisciplina y complejidad. Espiral (Guadalajara), 28(80), 47-76.
- Luhmann, N. (1998). Confianza. México: Universidad Iberoamericana / Anthropos.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.
- Maturana, H. y Francisco, V. (2003). El árbol del conocimiento. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Merino Fernández, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. Revista Complutense de Educación, 20(1), 33-52.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120033A>

- Milla, A. (1986). *Ontología del conocimiento*. México, DF: UAM.
- Ministerio de Educación (2018). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa*. Ecuador: Autor.
- Morín, E. (1978). *El método. Las ideas*. Vol. 4 Paris: Minuit.
- Morín E. (1999). *Pensamiento Complejo*. Editorial L Harmattan. París.
- Morín, E. (2001). *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Paidós.
- Morín, E. (2006). *El Conocimiento del Conocimiento*. Madrid. Editorial Paidós. Morros: Nueva Edición.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. USA, New York: Oxford University Press.
- Parra, W. y Jiménez, V. (2021). *Gerencia participativa para el hacer democrático en educación*. *Aula virtual*, 2(05), 162-183. <https://oaji.net/articles/2021/11318-1641609352.pdf>
- Prieto Sánchez, Ana; Zambrano van Beverhoudt, Egilde; Martínez Ramírez, Marle. (2008). *Ética Pública En Las Organizaciones Educativas: Gerenciar Para Alcanzar El Bien Común*, *Negotium*, vol. 3, núm. 9, abril, 2008, pp. 52-71. Fundación Miguel Unamuno y Jugo, Maracaibo, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/782/78230904.pdf>
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://www.rae.es/>

- Ricœur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones, ensayos de hermenéutica. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Robbins, S y Col. (2005). Administración global en el Mundo de hoy. (8va Ed). México. Editorial Prentice Hall.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa, 14.
- Rojas, M., y Castillo, N. (2020). Significaciones atribuidas al espacio geográfico ambiental en la comunidad educativa. En: González, F.C, Ávila, E.F, Piñero, M. L., & Castellón, A.(Eds.) Fenomenología de la Educación. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>
- Rojas Pacheco, L. (2018). El clima laboral y el desempeño de los trabajadores de la gerencia de registros migratorios de la superintendencia nacional de migraciones año 2015.
- Sandoval-Estupiñán, L. Y., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M., & Halima, F. C. (2009). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Educación Y Educadores, 11(2). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/729>
- Savater, F. (2004). Ética para Amador. Barcelona: Ariel.
- Soto, Antonio, Valente, María Rosa, & Stagg, Marcial. (2009). Valores de la gerencia como pilares fundamentales para una interacción fructífera entre la universidad y el sector productivo: un estudio de caso. Opción, 25(58), 70-95. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872009000100005&lng=es&tlng=es.

- Suckel Gajardo, M., Campos Saavedra, D., Sáez Núñez, G. y Rodríguez Molina, G. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 117-133. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836suckel14>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tuñez, M., y Sanjuán Pérez, A. (2007). *Comunicación preventiva: Planificación y ejecución de estrategias de información interna y externa ante situaciones de crisis*. Netbiblo.
- UNESCO (2008). *La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva*. Barcelona: Idea Books S.A.
- Wick, D. (2022=). Integración de la diversidad y la inclusión social en la formación. <https://idisierasmus.eu/wp-content/uploads/2022/08/IDISI-HANDBOOK-Spanish.pdf>
- Zeraoui, Z. (2006). *Los Paradigmas de la Posmodernidad*. México: Limusa Noriega Editores.

Sobre el autor



Willan Armando Espinosa Ordóñez, nacido el 26 de noviembre de 1972 en Saraguro, inició su formación en la Unidad Educativa Urdaneta, donde desde temprana edad destacó por su liderazgo, compromiso social y vocación de servicio. En la Universidad Nacional de Loja fortaleció estas cualidades al desempeñarse como presidente del Consejo Estudiantil,

presidente de la Asociación de Psicología y representante ante el Consejo Universitario, participando activamente en procesos de renovación académica.

Su trayectoria profesional comenzó en 1993 en el Colegio Pío Jaramillo Alvarado. Desde entonces ejerció como docente en instituciones como la Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano y el Colegio Bernardo Valdivieso. En 1996 se vinculó al Ministerio de Educación como consultor académico y formó parte del equipo nacional de capacitadores de la Reforma Curricular. Desde 1998 asumió funciones directivas en el Colegio Militar Lauro Guerrero, La Porciúncula y nuevamente en la Unidad Educativa Pío Jaramillo Alvarado.

Su formación académica es amplia y rigurosa. Es Doctor en Gerencia (PhD) por la Universidad Yacambú, Doctor en Psicología Educativa y Orientación Vocacional, Magíster en Desarrollo

Educativo, Licenciado en Ciencias de la Educación con especialización en Psicología Educativa y Orientación Vocacional y Abogado de la República del Ecuador. Complementa su preparación con nueve diplomados en liderazgo moral, desarrollo infantil, administración educativa, dirección de proyectos y áreas afines.

Con más de 30 años de experiencia, ha ocupado cargos de alto nivel: Director zonal de planificación, Coordinador zonal encargado, Rector de la Unidad Educativa Pío Jaramillo Alvarado, Director de Investigación y Planificación, docente universitario de pregrado y posgrado en instituciones como la Universidad Nacional de Loja, Universidad Técnica Particular de Loja, Universidad Internacional del Ecuador, Universidad NUR de Bolivia y varios institutos superiores del país. Acumula más de 3.000 horas de capacitación especializada en liderazgo, políticas públicas, currículo por competencias, metodologías activas, evaluación institucional, competencias digitales, psicoterapia y gestión de proyectos educativos.

Su labor académica se ha centrado en la gestión educativa, el liderazgo humanista, el pensamiento complejo, la innovación pedagógica, la formación docente y la vinculación comunitaria. Es autor de más de quince artículos científicos y varias obras académicas. Entre sus iniciativas destacan el proyecto “Cero alcohol, cero drogas, cero violencia” (2015), orientado a fortalecer la seguridad y convivencia escolar, y el programa “Potenciando Talentos”, diseñado para identificar y desarrollar habilidades estudiantiles en arte, deporte, pensamiento lógico, ciencia, comunicación y resolución de conflictos.

Desde 2019 dirige la Unidad Educativa Pío Jaramillo Alvarado, impulsando un proceso de transformación institucional reconocido a nivel nacional. Bajo su liderazgo, la institución se ha posicionado entre las diez mejores del país, destacando por su calidad educativa,

convivencia ejemplar e innovación en gestión y liderazgo. Asimismo, promovió la creación de la revista institucional Pioneros del Conocimiento, fortaleciendo la investigación y la cultura académica en la comunidad educativa.

A lo largo de su vida, Willan Armando Espinosa Ordóñez se ha consolidado como un referente de integridad, liderazgo y compromiso con la transformación educativa. Su visión humanista y su convicción de que la educación es un motor de cambio social continúan inspirando a estudiantes, docentes y directivos hacia la construcción de una educación con sentido humano y orientada al desarrollo integral de la comunidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7308-6050>

ISBN: 978-980-8020-10-6

