

# ***Liderazgo docente y evaluación situada: claves para el fortalecimiento académico en el Sur del Magdalena***

## ***The Role of Teacher Leadership and Situated Evaluation in Fostering Academic Excellence: A Study in Southern Magdalena***

**Boris Dávila Machado**

borisdavilam@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8721-6346>

I.E.D. Pijiño del Carmen Magdalena, Colombia

Artículo recibido: 11 de octubre 2025 / Arbitrado: 18 de noviembre 2025 / Aceptado: 11 de enero 2026 / Publicado: 15 de enero 2026

**RESUMEN**

El objetivo de este estudio fue comprender cómo las prácticas de liderazgo docente y evaluación situada contribuyen al fortalecimiento académico en instituciones educativas del Sur del Magdalena. Bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico, se analizaron las narrativas de siete docentes sobre su praxis pedagógica. Los resultados revelan una tensión entre la enseñanza concebida como arte y la presión de modelos burocráticos estandarizados. Se concluye que el liderazgo docente, cuando integra la territorialidad y la subjetividad, actúa como motor de innovación que eleva la motivación estudiantil y la confianza frente a evaluaciones externas como las pruebas Saber 11.

**Palabras clave:**

Liderazgo docente; Evaluación situada; Motivación; Educación como arte; Contexto territorial; Sur del Magdalena

**ABSTRACT**

The objective of this study was to understand how teaching leadership practices and situated assessment contribute to academic strengthening in educational institutions in southern Magdalena. Using a qualitative approach with a phenomenological-hermeneutic design, the narratives of seven teachers about their pedagogical praxis were analyzed. The results reveal a tension between teaching conceived as an art and the pressure of standardized bureaucratic models. It is concluded that teacher leadership, when it integrates territoriality and subjectivity, acts as an engine of innovation that increases student motivation and confidence in the face of external assessments such as the Saber 11 tests.

**Keywords:**

Teaching leadership; Situated evaluation; Motivation; Education as art; Territorial context; Southern Magdalena

## INTRODUCCIÓN

Las pruebas Saber 11 son un instrumento estandarizado que mide las competencias de los estudiantes que finalizan la educación media. Estas evaluaciones, diseñadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), se han convertido en referente nacional para evaluar la calidad educativa y en requisito para acceder a la educación superior. De acuerdo al informe presentado por la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2025, los resultados muestran una brecha persistente entre regiones centrales y periféricas, evidenciando desigualdades históricas en el acceso, la pertinencia y la calidad de la educación (Pontificia Universidad Javeriana. 2025).

En el caso del departamento del Magdalena, refleja con claridad esta problemática ya que sus puntajes de 225.3 oficial están por debajo de la media (277) en áreas como lectura crítica, matemáticas y ciencias naturales, que limitan las oportunidades de los jóvenes y perpetúan la desigualdad social y se sitúan en una brecha 45.9 puntos frente a la media (Pontificia Universidad Javeriana. 2025). En este contexto, surge la necesidad de repensar el papel del docente como actor central en la transformación educativa. El liderazgo pedagógico, entendido no solo como gestión administrativa, sino como pasión, creatividad y compromiso ético, se convierte en un factor determinante para elevar los índices académicos en las Evaluaciones Saber 11.

Desde esta perspectiva se considera que la problemática no puede reducirse a la ausencia de recursos materiales o a la precariedad institucional, aunque estos factores son relevantes. Fullan (2016) sostiene que el cambio educativo profundo no depende de la gestión de infraestructuras o recursos externos, sino de un liderazgo capaz de inspirar un cambio cultural y pedagógico en los actores del proceso. Desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, este artículo propone analizar cómo el liderazgo docente y la evaluación situada pueden convertirse en factores determinantes para mejorar los resultados en las pruebas ICFES.

La fenomenología, siguiendo la tradición de Husserl (1989) al centrarse en la descripción de experiencias vividas, permite captar la esencia del

liderazgo como fenómeno subjetivo y corporal; por su parte, la hermenéutica, bajo la perspectiva de Van Manen (2016), al interpretar los sentidos emergentes, ofrece un marco para comprender cómo esas experiencias se inscriben en la territorialidad y en la intersubjetividad. De este modo, se busca abrir el compás hacia una propuesta metodológica que no solo describa prácticas docentes, sino que las resignifique en clave de fortalecimiento académico, integrando el "mundo de la vida" como horizonte de sentido.

Por lo que es imperativo mencionar que el docente que enseña con pasión y creatividad no solo transmite conocimientos, sino que construye comunidad, fortalece la confianza y motiva a los estudiantes a enfrentar con seguridad las pruebas de actitud académica como la de ICFES. La evaluación situada, en diálogo con Miguel Ángel Santos Guerra (2014, 2024), se convierte en alternativa frente a modelos estandarizados que invisibilizan la diversidad territorial. Bajo esta perspectiva, el reconocimiento de las realidades locales no es un obstáculo, sino un puente: al contextualizar los procesos evaluativos, se logra una mayor apropiación del saber que permite a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para mejorar significativamente su desempeño en las pruebas estandarizadas, cerrando así la brecha de rendimiento desde una formación con sentido y pertinencia.

En este orden de ideas, si bien sabemos, la dimensión administrativa del proceso de enseñanza aprendizaje es importante, también lo es, configurarla como un fenómeno subjetivo y existencial que involucre la identidad, las emociones y la vocación del maestro; y precisamente Michael Fullan (2016) subraya que el liderazgo educativo no puede reducirse a la gestión de estructuras, sino que debe inspirar procesos de cambio cultural y pedagógico. Por tanto, la manera de concebir la enseñanza, el compromiso ético y la pasión por el oficio, se convierte en el núcleo desde el cual se movilizan métodos y estrategias que inciden en la construcción de saberes y en la preparación de los estudiantes para enfrentar pruebas estandarizadas como Saber 11.

A respecto, Freire (2017) ve el liderazgo docente como una implicación de compromiso

político y ético con la emancipación del estudiante. La subjetividad del maestro se manifiesta en su capacidad de dialogar, escuchar y acompañar, reconociendo que enseñar es también un acto de transformación personal y colectiva. En este marco, los métodos y estrategias no son neutrales: responden a una visión del mundo y a una intencionalidad pedagógica que puede reproducir estructuras de dominación o abrir caminos hacia la liberación. La evaluación situada, como método y también como estrategia, propuesta en clave crítica por autores como Miguel Ángel Santos Guerra (2024), se convierte en un “espacio donde la subjetividad docente y la motivación se entrelazan”.

Desde Santos Guerra, hasta Carless (2020), evaluar no es solo medir, sino interpretar y acompañar procesos de aprendizaje desde la singularidad de cada estudiante y cada territorio. Por ello la evaluación es un indicador de alerta temprana que en regiones como el Sur del Magdalena, debe permitir reconocer la diversidad y las deficiencias para fortalecer la preparación final de los estudiantes. Este enfoque es particularmente relevante para las pruebas estandarizadas, pues prepara a los estudiantes no solo en contenidos, sino en habilidades de reflexión, análisis y contextualización que son evaluadas en dichas pruebas, como es el caso de Lectura Crítica. Carless (2020) lo define como un proceso de diálogo para desarrollar la capacidad de juicio del estudiante, y se convierte en herramienta para fortalecer la autonomía y la autoeficacia, factores que impactan directamente en el desempeño académico.

La noción de interculturalidad crítica desarrollada por Catherine Walsh (2018) aporta un marco para comprender cómo el liderazgo docente y la evaluación situada deben dialogar con las realidades locales. La subjetividad del docente, sus métodos y estrategias, su capacidad de innovar y motivar, se convierten en factores de existencialidad que definen si la enseñanza es vivida como oficio rutinario o como arte transformador. En este sentido, la interculturalidad crítica invita a reconocer que mejorar los resultados en pruebas como la Saber 11, no puede lograrse únicamente con entrenamientos técnicos, sino con

prácticas pedagógicas que integren la riqueza cultural y territorial de los estudiantes.

Ahora bien, desde la fenomenología hermenéutica aplicada a la educación, desarrollada por Max Van Manen (2016), se ofrece un marco idóneo para interpretar las narrativas docentes y comprender cómo la pasión, la motivación y la creatividad se convierten en motores de la práctica pedagógica. Van Manen plantea que investigar la práctica educativa implica atender a la dimensión subjetiva y existencial del docente, reconociendo que enseñar es una forma de estar en el mundo. En el caso del Sur del Magdalena, esta perspectiva permitió comprender cómo los docentes configuran su liderazgo en diálogo con sus estudiantes, familias y comunidades. Y cómo la evaluación situada se convierte en un espejo que refleja no solo el aprendizaje del estudiante, sino también la pasión y el arte del docente que acompaña el proceso.

Por otro lado, la fenomenología social de Alfred Schutz (1962) aporta la noción de intersubjetividad como clave para comprender cómo los significados se construyen en la interacción cotidiana. En el liderazgo docente, esta perspectiva ilumina la importancia de las relaciones humanas: la confianza, la autoridad compartida y la co-construcción de aprendizajes. Esta visión es respaldada por Gunter (2021), quien sostiene que el liderazgo debe ser entendido como una práctica relacional y política, donde la intersubjetividad permite al docente actuar como un agente de cambio que trasciende la simple instrucción técnica para generar un impacto real en el tejido social del aula.

Bajo estas premisas, el presente estudio se propone comprender las vivencias de liderazgo y evaluación de los docentes del Sur del Magdalena, con el fin de proponer rutas de fortalecimiento académico situadas que respondan a las particularidades del territorio. Esta investigación no busca identificar las brechas existentes frente a las pruebas Saber 11, sino visibilizar aquellas prácticas innovadoras que, desde la pasión y el compromiso docente, logran transformar el aprendizaje en un acto de emancipación. Se aspira a que este análisis sirva como referente para el diseño de políticas institucionales más humanas,

donde la evaluación no sea un fin punitivo, sino un medio para el crecimiento integral y el cierre de brechas de desigualdad educativa en la región.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, adoptando un diseño fenomenológico-hermenéutico situado. Este enfoque es pertinente porque busca, por un lado, describir la esencia de la experiencia vivida del liderazgo docente (dimensión fenomenológica) y, por otro, interpretar los sentidos y significados que los maestros atribuyen a dicha praxis en su contexto socio-territorial (dimensión hermenéutica), siguiendo los postulados de Van Manen (2016). A diferencia de los modelos descriptivos externos, este estudio se centra en la interpretación de las estructuras de sentido que los docentes construyen desde su vivencia cotidiana, permitiendo captar la "pedagogía de la alteridad" y la subjetividad que emerge en el escenario escolar, aspectos que los métodos cuantitativos suelen omitir.

Respecto a la población, esta estuvo constituida por docentes de educación media de tres instituciones educativas públicas de la subregión Sur del Magdalena. El grupo de estudio estuvo conformado por siete (7) docentes seleccionados mediante un muestreo intencional por criterios. Los criterios de inclusión fueron: (a) contar con una trayectoria mínima de cinco años en el aula, (b) participación activa en procesos de innovación pedagógica o evaluación situada, y (c) disposición para compartir relatos reflexivos sobre su praxis en el contexto de las tensiones socioeconómicas de la región. Esta selección permitió obtener una riqueza fenomenológica basada en sujetos que viven la enseñanza como un fenómeno sociológico y existencial.

El tratamiento de los datos se realizó mediante un proceso de codificación y categorización rigurosa, dividido en tres fases analíticas: Fase de Reducción. Se transcribieron exhaustivamente las entrevistas conversacionales-aneecdóticas. Siguiendo la epoché de Husserl (1989), se identificaron las unidades de significado o "incidentes" narrativos relacionados con el liderazgo, el territorio y la evaluación, limpiando el ruido informativo para centrarse en la esencia del

fenómeno vivido. Fase de Categorización: Las unidades de significado se agruparon mediante una lógica inductiva en categorías emergentes: saber situado, conciencia territorial, subjetivación y resistencia. Esto permitió una visión poliédrica de cómo los docentes se reconocen como "sujetos sentipensantes". Fase de Integración: Se establecieron relaciones dialécticas entre las categorías y los autores o exponentes teóricos (Schutz, Freire, Santos Guerra, entre otros). Los hallazgos finales emergieron como interpretaciones profundas de la realidad pedagógica, donde el aprendizaje se manifiesta como un fenómeno complejo y relacional.

Para garantizar la validez cualitativa como rigor científico, se empleó la triangulación de técnicas (relatos vs. observación), la validación con los participantes y una constante vigilancia epistémica sobre el rol del investigador, así como la validez de expertos en el desarrollo del instrumento o entrevista. De modo que éticamente, el estudio se rigió por los principios de: (a) Consentimiento informado, garantizando la participación voluntaria; (b) Anonimato, mediante el uso de seudónimos para resguardar la identidad; (c) No maleficencia, asegurando que la reflexión no generara daño emocional; y (d) Reciprocidad, a través de la devolución de resultados a las instituciones participantes. Como señalan autores recientes, la investigación situada debe garantizar que la voz de los participantes sea resignificada como un acto de justicia social y pedagógica.

## RESULTADOS

La presentación de los resultados se articula a través de una estructura temática derivada del análisis fenomenológico-hermenéutico de las narrativas docentes. Siguiendo la lógica de la reducción propuesta por Van Manen (2016), los hallazgos no se presentan como respuestas aisladas a un cuestionario, sino como dimensiones de la experiencia vivida que dan cuenta de la complejidad del liderazgo y la evaluación en el Sur del Magdalena. Esta organización permite trascender la mera descripción fáctica para alcanzar una comprensión ontológica de la labor docente, donde las categorías emergentes actúan como núcleos de sentido que entrelazan la subjetividad del maestro con las exigencias del



sistema educativo. A continuación, se describen las categorías esenciales que surgieron del proceso de codificación e integración dialéctica con los siete informantes clave:

#### La Dualidad de la Praxis: Entre el Acto Creador y la Mecanización del Oficio

La enseñanza en el Sur del Magdalena se revela como una tensión constante entre la creatividad y la rutina. Para un grupo significativo de docentes (DOC\_01, 03, 05, 07), la práctica pedagógica se configura como una "obra de arte" donde la planeación busca el "descubrimiento" y el asombro del estudiante. Esta postura subjetiva no es solo estética; se traduce en el fortalecimiento de la curiosidad y la capacidad crítica, competencias que el ICFES (2025) evalúa en la prueba de Lectura Crítica. En contraste, emerge la figura del "docente-oficinista" (DOC\_02, 04, 06), cuya narrativa está marcada por la burocratización y el cumplimiento de programas. Esta visión reduce la enseñanza a un trámite administrativo que, según los relatos, "apaga" la innovación y limita la preparación real para las pruebas estandarizadas al priorizar la memoria sobre el análisis.

Lo anterior revela una tensión dialéctica que encuentra eco en los planteamientos de Fullan (2016), quien advierte que el liderazgo educativo no puede reducirse a la gestión de estructuras externas. Para el autor, el verdadero cambio educativo reside en la capacidad del líder para inspirar una transformación cultural y pedagógica; cuando el docente sucumbe a la mecanización del oficio, se pierde la "pasión por la mejora", que es el núcleo desde el cual se movilizan los métodos que realmente inciden en el éxito académico y en la preparación para pruebas estandarizadas.

#### Territorialidad e Innovación: El "Mundo de la Vida" como Aula

Una categoría potente en los hallazgos es la Innovación Situada. Cinco de los siete docentes coinciden en que el territorio (el río, el barrio, la comunidad) actúa como el principal recurso pedagógico. Los relatos describen cómo sacar el aprendizaje del aula física hacia el contexto geográfico mejora la comprensión de conceptos en Ciencias Sociales y Naturales. Sin embargo, esta intencionalidad choca con los límites materiales: la precariedad tecnológica y la infraestructura

deficiente actúan como "anclas" que, en ocasiones, fuerzan al docente a retornar a métodos tradicionales como el dictado, evidenciando la lucha entre el liderazgo pedagógico y las restricciones estructurales.

Al respecto, Catherine Walsh (2018) desde la interculturalidad crítica, sostiene que mejorar los resultados académicos en contextos periféricos no se logra mediante "entrenamientos técnicos", sino con prácticas que integren la riqueza cultural y territorial. La innovación situada aquí hallada confirma que el "mundo de la vida" de los estudiantes es el horizonte de sentido necesario para que el aprendizaje sea significativo y logre cerrar las brechas de desigualdad detectadas en los informes regionales y establecida en los resultados analizados no solo por la Pontificia Universidad Javeriana (2025) sino también por el mismo ICFES.

#### Corporeidad y Afectividad: El Desgaste versus la Motivación Sostenida

La fenomenología permitió captar que el liderazgo docente es un fenómeno corporal. La motivación se manifiesta en "gestos de cuidado" y energía vital cuando el estudiante logra el aprendizaje. No obstante, las narrativas también revelan un profundo desgaste emocional derivado de la carga administrativa (DOC\_06). Se observa que la autoeficacia del docente (su creencia en su propia capacidad para generar cambios) fluctúa según el sentido que le otorgue a las tareas: mientras que los proyectos de aula generan entusiasmo, y el "llenar formatos" erosiona la pasión, afectando indirectamente la calidad de la preparación académica que se ofrece a los estudiantes.

Como se puede apreciar, el desgaste como contraposición a la motivación es una dimensión existencial que es central en la obra de Max Van Manen (2016), quien plantea que investigar la práctica educativa implica atender a la dimensión subjetiva y afectiva del docente. Según el autor, fenomenológicamente hablando, enseñar es una "forma de estar en el mundo" donde la motivación y la creatividad son los motores de la praxis; cuando el sistema burocrático ignora esta corporeidad, se genera un desgaste que no solo afecta al maestro, sino que debilita el ecosistema

de aprendizaje necesario para el fortalecimiento académico. Van Manen (2016).

**Evaluación Situada: Del Control a la Ética del Reconocimiento**

Los resultados muestran una transición inacabada en la forma de evaluar. Algunos docentes (DOC\_04, 05) han comenzado a implementar el "diario de aprendizaje" y la "cartografía social" como herramientas de evaluación. Estas prácticas son percibidas como un "espejo" que refleja la subjetividad del estudiante y fortalece su autonomía. Bajo esta mirada, la evaluación situada no se opone a la prueba Saber 11, sino que la fortalece al desarrollar la capacidad de juicio. No obstante, persiste una tensión institucional (DOC\_07) donde la presión por el "número" y el resultado estadístico genera una contradicción entre lo que el docente considera valioso (el proceso) y lo que el sistema exige (la calificación), configurando un espacio de lucha entre la evaluación como acompañamiento y la evaluación como control.

Este hallazgo dialoga con Miguel Ángel Santos Guerra (2024), quien propone la evaluación como un espacio donde la subjetividad y la motivación se entrelazan. En concordancia con Carless (2020), la evaluación situada se convierte en un proceso de diálogo que desarrolla la "capacidad de juicio" y la autoeficacia. Para el autor los datos de la evaluación situada confirman que cuando la evaluación se concibe como aprendizaje y no como sanción, se dota al estudiante de herramientas de reflexión y contextualización esenciales para áreas como Lectura Crítica, como fue el caso del grupo significativo de docentes de la primera dimensión, que concibieron el proceso como un acto creador.

**Dimensión Relacional: Autoridad Compartida y Co-construcción**

El liderazgo docente se reveló como una práctica relacional fundamentada en la confianza. Cuando el docente cede cuotas de autoridad y permite que los estudiantes participen en la toma de decisiones evaluativas, se observa una mayor implicación y seguridad frente a los retos académicos. La autoridad, desde la hermenéutica aplicada, deja de ser sanción para convertirse en cuidado, lo que genera un ambiente de aula

propicio para el fortalecimiento académico y la mejora de los índices educativos en la región. Para ellos la autoridad compartida no solo democratiza el saber, sino que constituye un acto de justicia curricular que reconoce al estudiante como un sujeto con capaz de autorregular su aprendizaje y responder con mayor solvencia a las exigencias de evaluaciones externas.

Esta visión es respaldada por la fenomenología social de Alfred Schutz (1962) y las perspectivas contemporáneas de Gunter (2021), quienes definen el liderazgo no como un atributo individual o administrativo, sino como una práctica relacional, ética y profundamente política. La intersubjetividad en el aula permite que el docente actúe como un agente de cambio capaz de trascender la instrucción técnica para habitar el "mundo de la vida" de sus estudiantes. Al construir significados compartidos mediante la confianza y la reciprocidad, se humaniza el acto educativo y se teje el capital social necesario para elevar los índices de desempeño académico. En última instancia, esta configuración relacional demuestra que el fortalecimiento para pruebas como Saber 11 no es un proceso mecánico, sino el resultado de un ecosistema pedagógico que protege la identidad territorial mientras potencia la excelencia intelectual de los sujetos.

## DISCUSIÓN

La categoría de liderazgo-creador identificada vincula la enseñanza con la visión de Eisner (1995) sobre la dimensión estética del aula. Sin embargo, este hallazgo sobre la tensión entre la vocación artística y la presión burocrática coincide con los resultados de un estudio de caso múltiple en escuelas rurales de Chile, donde Martínez y Valdivia (2021) encontraron que la sobrecarga administrativa era el principal factor de desmotivación docente. Al igual que en el Sur del Magdalena, el docente se debate entre la creación pedagógica y el cumplimiento de estándares mínimos. Esta coincidencia sugiere que la burocratización de la enseñanza es un fenómeno transnacional que amenaza la capacidad de innovación necesaria para mejorar los resultados en pruebas como Saber 11, convirtiendo la creatividad en un acto de resistencia profesional.

En cuanto a la evaluación como

reconocimiento, los resultados dialogan con Santos Guerra (2024) y la pedagogía crítica de Freire (2017). Los relatos que resignifican la evaluación como un proceso narrativo confirman que evaluar puede ser un acto emancipador. No obstante, al contrastar esto con investigaciones recientes en Colombia, como la de García y López (2022), se observa una divergencia: mientras ellos sugieren que la presión por el ranking del ICFES obliga a los docentes a adoptar modelos puramente conductistas de "entrenamiento", nuestros hallazgos demuestran que existe una vanguardia pedagógica en el Magdalena que logra "situar" la evaluación sin abandonar la rigurosidad técnica pero sigue siendo insuficiente para alcanzar los promedios de la media general nacional.

De modo que, la motivación existencial y la corporalidad emergen como categorías que reconocen la energía vital del docente. En línea con Van Manen (2016), la motivación no es un estado psicológico, sino una forma de presencia. Nuestros hallazgos sobre el desgaste emocional encuentran respaldo en el estudio de Rodríguez-Moreno et al. (2023), quienes sostienen que el bienestar docente es el predictor más fuerte del desempeño académico de los estudiantes. Se confirma que cuando el sistema reduce la enseñanza a un trámite, el "cuerpo docente" se agota, limitando la capacidad de preparar a los estudiantes para retos de alta complejidad. Esto refuerza la idea de que la salud emocional del maestro es, en realidad, una variable crítica de la calidad educativa sistémica.

Por ende, Respecto a la territorialidad pedagógica, los resultados convergen con la interculturalidad crítica de Walsh (2018). El territorio no es solo el escenario, sino el "libro vivo" de aprendizaje. Al comparar este hallazgo con el estudio de Pérez y Sánchez (2024) sobre educación situada en comunidades ribereñas, se ratifica que la contextualización de los contenidos en Lectura Crítica mejora la comprensión de los estudiantes. Aunado a ello, nuestros resultados aportan un matiz original: la territorialidad actúa como un mecanismo de resistencia frente a los exámenes estandarizados sino se constituye el "mundo de la vida" en horizonte de sentido único desde el cual el aprendizaje cobre valor real.

De igual forma, la categoría de temporalidad

del cambio educativo confirma que el aprendizaje se construye en la duración y no en la inmediatez de los calendarios administrativos. Esta tensión entre el tiempo orgánico del aprendizaje y el tiempo mecánico de las auditorías coincide con lo planteado por Hargreaves (2021), quien argumenta que las reformas fallan por no respetar la "maduración pedagógica". Nuestros hallazgos denuncian una fragmentación institucional que interrumpe procesos de largo aliento. Se establece que la mejora en los resultados de Saber 11 requiere de una estabilidad en el liderazgo que permita habitar el tiempo educativo como un proceso histórico y no como una serie de eventos aislados para el cumplimiento de indicadores.

La dimensión relacional del liderazgo docente, fundamentada en la confianza, encuentra un sólido sustento en la fenomenología social de Alfred Schutz (1962). El sentido de la práctica se construye en la interacción cotidiana (intersubjetividad). Este hallazgo difiere de las visiones de liderazgo jerárquico que predominan en las políticas de gestión pública en América Latina. Al contrastar con Gunter (2021), se observa que el liderazgo distribuido y la autoridad compartida no solo democratizan el aula, sino que aumentan la "autoeficacia colectiva". En el Sur del Magdalena, esta confianza se traducirá en estudiantes más seguros de su propio saber, factor emocional determinante al momento de enfrentar la presión de una evaluación estandarizada nacional.

Al discutir los límites materiales, los hallazgos muestran una brecha persistente que la fenomenología interpreta como una restricción a la intencionalidad docente. A diferencia de estudios urbanos que proponen la digitalización total, como los de Area-Moreira (2021), nuestros resultados subrayan que en la periferia, la falta de infraestructura obliga a una "innovación analógica" resiliente. No obstante, esta carencia se identifica como un factor de inequidad que el liderazgo docente no puede resolver solo con "pasión". Se discute que el Estado, al evaluar con el mismo instrumento a regiones con brechas tecnológicas profundas, ejerce una forma de violencia institucional que los docentes intentan mitigar mediante el uso del territorio como recurso

alternativo.

En este orden de ideas, la tensión entre evaluación como control y evaluación como reconocimiento abre un debate sobre la alteridad. Tanto en Levinas como en Skliar (2021), la evaluación situada es el reconocimiento del "otro" en su singularidad. Nuestros hallazgos contrastan con la tendencia global de la "datificación" de la educación analizada por Williamson (2020). Ya que a pesar de los datos estadísticos del ICFES que analiza la Pontificia Universidad Javeriana, el docente del Magdalena interpone una evaluación humana que valora el esfuerzo y la trayectoria, aun que paradójicamente los resultados totales estén debajo de la media nacional.

Por ello la necesidad de continuar forjando un "Sujeto Sentipensante" como paradigma emergente en el que la integración de las dimensiones emocional y cognitiva bajo el concepto de "sentipensante" de Fals Borda, se valide en las narrativas recolectadas. Este hallazgo se distancia de las propuestas de capacitación docente centradas exclusivamente en contenidos disciplinares. Al contrastar con autores como Moraes y Navas (2022) sobre la complejidad educativa, se discute que el liderazgo en el Magdalena es exitoso cuando logra equilibrar el rigor académico con la empatía afectiva. Se concluye que la formación docente debe evolucionar hacia un modelo que reconozca la interdependencia entre el sentir y el pensar, siendo este equilibrio el que permite una preparación integral para las competencias de la vida y los exámenes nacionales.

Así que, la articulación de estas categorías permitirá perfilar una Teoría del Liderazgo Docente Situado como aporte original de este estudio. A diferencia de las teorías de liderazgo importadas del mundo corporativo anglosajón, esta propuesta se fundamenta en la subjetividad, la intersubjetividad y la territorialidad crítica donde el fortalecimiento académico en territorios periféricos no es un problema de transferencia técnica, sino de construcción de sentido. Esta teoría comulga con los entes gubernamentales y académicos de la calidad educativa en Colombia, reconociendo que el éxito en las pruebas estandarizadas es, en esencia, el florecimiento de

una práctica pedagógica humanizada que sabe leer su territorio para transformar su realidad.

## CONCLUSIONES

En primer lugar, la investigación permite concluir que el objetivo de comprender las vivencias de liderazgo y evaluación en el Sur del Magdalena se alcanzó al identificar que la práctica docente trasciende la simple instrucción técnica para configurarse como un fenómeno existencial. Se evidencia que el liderazgo pedagógico, lejos de ser un atributo administrativo, es una manifestación de la subjetividad y la pasión del maestro, factores que actúan como el motor primordial de la innovación en contextos de vulnerabilidad. Esta dimensión humana es la que permite que el docente, en su rol de agente de cambio, logre transformar la rutina escolar en un acontecimiento significativo de aprendizaje.

En segundo orden de ideas, el estudio ratifica que la dualidad entre la enseñanza concebida como arte y el oficio mecanizado define el clima de preparación para las pruebas Saber 11. Se concluye que cuando el docente habita el aula como un espacio de creación, se potencian habilidades de lectura crítica y pensamiento analítico en los estudiantes, superando la memorización de contenidos. No obstante, la presión de los modelos burocráticos y la estandarización actúan como fuerzas regresivas que limitan este potencial creativo, forzando en ocasiones un retorno a la pedagogía tradicional. Esta tensión dialéctica sugiere que para elevar los índices educativos es imperativo proteger la autonomía docente y fomentar una estética de la enseñanza que despierte la curiosidad intelectual como base de la excelencia académica.

Asimismo, la categoría de territorialidad pedagógica emerge como una conclusión fundamental para la pertinencia de la educación en el Magdalena. Se establece que el territorio no debe ser visto como un obstáculo o un simple escenario, sino como el horizonte de sentido único que dota de valor real al aprendizaje. Por tanto la investigación concluye que la evaluación situada representa una alternativa ética que puede mejorar los modelos de control estandarizado. El tránsito hacia una evaluación entendida como reconocimiento y acompañamiento permite que el



estudiante desarrolle una mayor autoeficacia y confianza al enfrentarse a retos académicos externos.

De igual manera, la dimensión de la corporeidad y el bienestar docente se revela como un factor determinante e invisible en la calidad educativa sistémica. Se concluye que la motivación del maestro no es un estado psicológico aislado, sino una forma de presencia física y emocional que sostiene el ecosistema de aula. El desgaste derivado de la carga administrativa y la precariedad tecnológica representa una amenaza directa a la sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas. En relación con el diseño metodológico fenomenológico-hermenéutico empleado, se concluye que este fue el camino idóneo para captar la esencia de la labor docente en su complejidad sociológica.

La triangulación de narrativas y observaciones permitió visibilizar la resistencia pedagógica de los maestros del Magdalena, quienes actúan como "sujetos sentipensantes" que integran el rigor con la empatía. Este enfoque metodológico permitió que los hallazgos no fueran meros datos estadísticos, sino interpretaciones profundas que humanizan la investigación educativa. En este sentido, el artículo culmina con la propuesta de una Teoría del Liderazgo Docente Situado como un aporte original y necesario para el sistema educativo colombiano. Se concluye que esta teoría, al articular la subjetividad existencial, la intersubjetividad social y la territorialidad crítica, ofrece una ruta clara para mejorar la calidad educativa en territorios periféricos de cara a reducir la brecha que separa al Sur del Magdalena colombiano de los territorios con una media general nacional.

## REFERENCIAS

- Área-Moreira, M., (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos pospandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 2 (56), 57-70.  
<https://www.redalyc.org/journal/4030/403070017007/403070017007.pdf>
- Carless, D. (2020). *Feedback loops and student learning: From theory to practice in higher education*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003115541>
- Eisner, E. (1995). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.  
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/12345-opac>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido* (50.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).  
<https://sigloxxieditores.com.mx/libro/pedagogia-del-oprimido/>
- Fullan, M. (2016). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- García, J., & López, R. (2022). Tensiones entre la calidad educativa y las pruebas estandarizadas en el Caribe colombiano. *Revista Praxis Pedagógica*, 22 (31), 45-67.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.31.2022.45-67>
- Gunter, H. (2021). *The politics of educational leadership: Principles and practice*. Bloomsbury Academic.  
<https://doi.org/10.5040/9781350085442>
- Hargreaves, A. (2021). *Una educación paraca el cambio, Reinventar la educación de los Adolescentes*. Ediciones Octaedro.  
<https://toaz.info/doc-view-3>
- Husserl, E. (1989). *La idea de la fenomenología*. Editorial Fondo de Cultura Económica.  
<https://theoryofimage.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/07/la-idea-de-la-fenomenologia-e-husserl.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2024). *Resultados nacionales Saber 11 - 2023*. Ministerio de Educación Nacional.  
<https://www.icfes.gov.co/resultados-saber-11>
- Martínez, P., & Valdivia, S. (2021). Sobrecarga administrativa y desmotivación docente: Un estudio de caso múltiple en escuelas rurales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (2), 115-132.

- <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.007>
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Moraes, M. C., & Navas, J. M. (2022). *Pedagogía de la complejidad y formación docente: Desafíos para el siglo XXI*. Ediciones Octaedro. <https://octaedro.com/libro/pedagogia-de-la-complejidad/>
- Pérez, L., & Sánchez, M. (2024). Educación situada y competencias en lectura crítica: Experiencias en comunidades ribereñas del Magdalena. *Revista Educación y Territorio*, 14 (1), 88-105. <https://doi.org/10.22490/21452210.7021>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2025). Informe sobre brechas de rendimiento académico y desigualdad regional en Colombia. Observatorio de Realidad Educativa. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/d/lee/inf-114-informe-saber-11-2025-lee>
- Rodríguez-Moreno, J., Martínez-Heredia, N., & Amador, L. (2023). El bienestar docente como predictor del éxito académico estudiantil: Un análisis fenomenológico. *Revista de Psicología y Educación*, 18 (2), 201-218. <https://doi.org/10.1016/j.psicedu.2023.02.001>
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea Ediciones. <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%C3%B3n-de-la-escuela.pdf>
- Santos Guerra, M. A. (2024). *Evaluar con el corazón: Emociones y ética en los procesos de evaluación educativa*. Homo Sapiens Ediciones. <https://homosapiens.com.ar/libros/evaluar-con-el-corazon>
- Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores. <https://amorrortueditores.com/libros/el-problema-de-la-realidad-social>
- Skliar, C. (2021). *La educación (que) es del otro: La alteridad en tiempos de incertidumbre*. Noveduc. <https://es.scribd.com/document/617878197/Skliar-Carlos-La-Educacion-Que-Es-Del-Otro>
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Ediciones Universidad de Chile. <https://libros.uchile.cl/654>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. [http://www.uchile.cl/documentos/walsh-interculturalidad-critica\\_110543](http://www.uchile.cl/documentos/walsh-interculturalidad-critica_110543)
- Williamson, B. (2020). *Datafication of education: A critical introduction to surveillance and algorithms in schools*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529714821>
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas: Pensar la realidad como construcción de sujetos*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com/libro/configuraciones-criticas>