

ENTORNO ESCOLAR Y EMPODERAMIENTO FEMENINO: CONFIGURACIONES CULTURALES DEL LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN

Alexandra Prince Paba¹

Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2488-1070>

E-mail: aprincep@ufpso.edu.co

Institución Educativa Colegio Santa
Bárbara Ábrego Norte de Santander
Colombia

Mauricio Alexander Diaz Ochoa²

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2870-0247>

E-mail: mauriciodiazchoa@outlook.com

institución educativa el rodeo Cúcuta
Norte de Norte de Santander
Colombia

Diana Paola Rojas Pajoy³

Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5101-018X>

E-mail: pajoydiana@gmail.com

Institución Educativa Quituro de Tarqui Huila
Colombia

Recibido: 06/01/2026

Revisado: 10/02/2026

Aprobado: 12/06/2026

RESUMEN

El liderazgo femenino ha ganado protagonismo en el campo educativo como objeto de reflexión, a partir de las condiciones del espacio escolar que favorecen u obstruyen su conformación. Esta investigación está orientada desde el plano teórico, recorriendo las dimensiones estructurales, culturales y subjetivas que conforman los trayectos de liderazgo de las mujeres en los espacios escolares. Se plantea la necesidad de problematizar las dinámicas institucionales, los modelos pedagógicos y los marcos normativos que favorecen o frenan la constitución de los liderazgos femeninos, identificando su potencial transformador y los desafíos que deben enfrentarse. Desde el punto de vista metodológico, este ensayo se sostiene sobre una revisión crítica de la literatura, estructurada a partir del análisis del discurso, del enfoque de género y de la teoría del capital cultural. Los resultados plantean la posibilidad de evidenciar las formas de representación que las prácticas evaluativas tradicionales, los estereotipos de género y las estructuras jerárquicas rígidas constriñen de las oportunidades de liderazgo de las

¹ Docente de aula vinculada a la secretaría de educación Norte de Santander en el área de ciencias políticas y económicas. Economista de la Universidad Santo Tomás Bucaramanga, Magister en administración de empresas, Doctoranda en educación de la UPEL, Venezuela

² Docente de aula SEM Cúcuta, Colombia. Ingeniero Civil, Magister en Educación Matemática de la UFPS. Doctorando en Educación de la UPEL, Venezuela.

³ Docente de aula en la SedHuila, Colombia. Licenciada en Matemáticas de la UCM, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la UDES. Doctoranda en Educación de la UPEL, Venezuela.

mujeres, sobre todo en contextos rurales o institucionalmente conservadores. Pero también aparecen experiencias significativas de empoderamiento que tienen lugar a partir de las prácticas inclusivas de las estrategias de acompañamiento y de las políticas de equidad. La presente reflexión, invita a pensar en el entorno escolar como posible agente constitutivo de subjetividades y espacios de agencia para el liderazgo femenino, poniendo en cuestión las lógicas de las instituciones desde una posición crítica, feminista y pedagógicamente transformadora.

PALABRAS CLAVE: Cultura institucional, entorno escolar, género, liderazgo femenino, subjetividad.

SCHOOL ENVIRONMENT AND FEMALE EMPOWERMENT: CULTURAL CONFIGURATIONS OF LEADERSHIP IN EDUCATION

ABSTRACT:

Female leadership has gained prominence in the field of education as a subject of reflection, based on the conditions in schools that favor or hinder its development. This research is theory-based, examining the structural, cultural, and subjective dimensions that shape women's leadership trajectories in schools. It raises the need to problematize the institutional dynamics, pedagogical models, and regulatory frameworks that favor or hinder the formation of female leadership, identifying its transformative potential and the challenges that must be faced. From a methodological point of view, this essay is based on a critical review of the literature, structured around discourse analysis, gender approach, and cultural capital theory. The results suggest the possibility of highlighting the ways in which traditional evaluation practices, gender stereotypes, and rigid hierarchical structures constrain women's leadership opportunities, especially in rural or institutionally conservative contexts. However, there are also significant experiences of empowerment that arise from inclusive practices, support strategies, and equity policies. This reflection invites us to think of the school environment as a possible agent of subjectivities and spaces of agency for female leadership, questioning the logic of institutions from a critical, feminist, and pedagogically transformative position.

Keywords. Female leadership, gender, institutional culture, school environment, subjectivity.

Introducción

La exploración del liderazgo femenino (LF) ha cobrado un interés particular en el ámbito de la educación debido a la visibilidad de las desigualdades de género existentes en los contextos escolares, las cuales inciden en el acceso a los puestos directivos, así como en el reconocimiento de las capacidades ejercidas por las mujeres en diferentes niveles de la institución; todo ello mediado por factores socioculturales, estructurales y pedagógicos, que permiten o limitan la aparición líderes en contextos escolares diversos. De acuerdo con Navarro y Vergara (2021), es importante entenderlo no como una nueva forma de poder masculino, sino como un tipo de liderazgo transformador en el que se activan determinados valores como la empatía, la colaboración, la sensibilidad relacional, la escucha.

A su vez, Padilla y Padilla (2020) sostienen que las instituciones educativas, en lugar de entenderse como espacios neutrales, están atravesadas por imaginarios patriarcales que ven anulado o subordinado el papel de las mujeres, ya sea en el aula o en los espacios de toma de decisiones. Las dinámicas sociales se agudizan en los contextos rurales o en aquellos donde la urbanización o la exclusión/ligadura a la ciudad son marcadas, donde dominan los estereotipos culturales tradicionales de género que asocian el poder y el liderazgo a la figura masculina, de modo que se deslegitiman y niegan las otras formas de ejercicio del poder con base a otros códigos simbólicos o formas de autoridad. En este sentido, el presente ensayo tiene como objetivo el análisis crítico de cómo el contexto escolar -en su dimensión organizativa, normativa, simbólica-

se comporta como agente moldeador de trayectorias de la gestión femenina como facilitador o como un obstáculo para su consolidación.

La reflexión se articula en torno a tres ejes centrales: las concepciones teóricas sobre el liderazgo y el género, las prácticas institucionales que refuerzan y/o que ofrecen resistencia a los patrones de dominación masculina, así como las vivencias subjetivas de las mujeres líderes que han llegado a posicionarse en escenarios escolares desiguales. El enfoque metodológico se asienta en el recorrido crítico de la literatura especializada a partir de las diferentes investigaciones analizadas en el marco referencial, y se distribuye en tres secciones complejas de forma interrelacionadas: la proposición, los argumentos/contraargumentos derivados de la contrastación teórica y la propuesta interpretativa orientada al cambio estructural. El objetivo de esta construcción académica no es ofrecer la receta de una intervención, sino dar visibilidad a los discursos, prácticas y resistencias que construyen el LF en la escuela, abriendo caminos de reflexión pedagógica, equidad institucional y justicia de género.

Desarrollo

En la actualidad, el ámbito escolar representa una plataforma privilegiada para la configuración y expresión del liderazgo femenino (LF), no solo en términos de desempeño administrativo sino también como una construcción subjetiva que responde a las tensiones entre cultura, normativa e institucionalidad. El liderazgo de las mujeres en la escuela no puede entenderse exclusivamente como un ejercicio técnico de autoridad, sino como un espacio simbólico donde se disputan sentidos, se negocian roles

y se redefinen prácticas históricamente condicionadas por un modelo patriarcal. Partiendo de esta premisa, el presente ensayo plantea que el contexto escolar, en sus diversas manifestaciones estructura formal, prácticas cotidianas, imaginarios institucionales— influye decisivamente en la legitimación y sostenibilidad de formas alternativas de liderazgo promovidas por mujeres, particularmente en escenarios marcados por la desigualdad y la exclusión.

Lejos de ser un espacio neutro, la escuela se configura como un dispositivo de reproducción social donde se perpetúan, pero también se transforman, las relaciones de poder que estructuran la vida social. En este sentido, la experiencia de las mujeres líderes se ve atravesada por múltiples tensiones, entre ellas, la pugna entre modelos tradicionales de autoridad y nuevas formas de conducción basadas en la empatía, la horizontalidad y el vínculo afectivo-pedagógico. Tal como afirman Navarro y Vergara (2021), el liderazgo femenino se aleja del paradigma vertical y coercitivo, proponiendo en su lugar una ética del cuidado y la escucha, que subraya el valor de las emociones, la comunidad y la participación democrática. No obstante, esta propuesta entra en fricción con un sistema escolar que todavía opera bajo códigos androcéntricos, donde el poder se ejerce desde la imposición y no desde el diálogo.

Este tipo de liderazgo es constantemente tensionado por normativas institucionales que, en la mayoría de los casos, se sustentan en discursos conservadores que relegan a las mujeres a funciones secundarias vinculadas al cuidado, desestimando sus capacidades estratégicas y su potencial para asumir roles de decisión. Según Padilla

y Padilla (2020), dichas tensiones se intensifican en contextos rurales o periféricos, donde los imaginarios culturales sobre el género se encuentran profundamente enraizados en creencias tradicionales que limitan el acceso de las mujeres a espacios de poder.

De ahí que la comprensión del liderazgo escolar femenino implique una mirada crítica hacia las condiciones materiales, simbólicas y culturales que delimitan el accionar de las mujeres en sus prácticas cotidianas. No basta con señalar su presencia en cargos de autoridad; es fundamental problematizar el entorno que les rodea, las estructuras que las encasillan y los dispositivos que las silencian. Es necesario preguntarse cómo se construyen las subjetividades femeninas en estos contextos y qué formas de liderazgo emergen como estrategias de resistencia frente a los mandatos patriarcales. Esto requiere analizar los imaginarios institucionales que determinan qué formas de liderazgo son aceptables y cuáles son marginadas, así como entender cómo el entorno escolar puede facilitar o impedir la emergencia de una justicia de género.

Además, el liderazgo femenino debe ser abordado desde una perspectiva sociocrítica que permita dismantelar las estructuras históricas que sostienen la dominación masculina en el ámbito educativo. Navarro y Vergara (2021) señalan que el liderazgo ejercido por mujeres no responde únicamente a criterios de eficacia organizacional, sino que encarna una forma de subjetivación que articula saberes, afectos y posicionamientos éticos frente a un marco institucional que, en muchos casos, actúa como obstáculo. En este escenario, el liderazgo se convierte en una práctica

política que interpela las formas tradicionales de organización del saber, del tiempo y del espacio escolar.

Como afirman Padilla y Padilla (2020), las instituciones educativas perpetúan dinámicas de exclusión a través de mecanismos simbólicos que naturalizan la subordinación de las mujeres. Desde la asignación de roles vinculados al cuidado, hasta la escasa representación en espacios directivos, estas prácticas configuran un campo minado donde las mujeres deben negociar constantemente su legitimidad como líderes. Esta exclusión no se limita a lo institucional; se expresa también en lo relacional, cuando las docentes líderes son objeto de sospechas, control y desvalorización, especialmente cuando sus formas de autoridad difieren de los modelos tradicionales basados en el control y la disciplina.

Por su parte, Gaitán (2006) advierte que el liderazgo de las mujeres se ve atravesado por la frontera entre lo público y lo privado, en tanto que la socialización de género impone mandatos afectivos y domésticos que restringen el acceso de las mujeres a roles de dirección. En contextos rurales o periféricos, estas fronteras son aún más rígidas, pues los imaginarios culturales tienden a reforzar modelos patriarcales de organización, y las mujeres enfrentan no solo barreras institucionales, sino también resistencias comunitarias que deslegitiman su autoridad. Este conflicto constante configura al espacio escolar como un escenario de lucha simbólica, donde se enfrentan concepciones del liderazgo que oscilan entre la racionalidad técnica y el reconocimiento de habilidades socioemocionales como atributos legítimos del ejercicio directivo.

En ese sentido, desde la mirada sociocrítica planteada por Ríos y Gutiérrez (2015), es posible entender el liderazgo escolar como una práctica política que configura nuevas formas de organizar el saber y las relaciones de poder. Bajo esta perspectiva, el liderazgo femenino no sólo disputa espacios institucionales, sino que resignifica la autoridad misma desde lógicas horizontales, colaborativas y éticas, abriendo posibilidades para una transformación profunda del sistema educativo.

Por tal motivo, en el momento en que las mujeres son aceptadas en los papeles de liderazgos de la escuela, se verán obligadas no solo a asumir la carga técnica de la gestión, sino que acarrearán una serie de disputas simbólicas de reconocimiento, de autoridad o de capacidad de influir sobre la vida escolar. En este sentido, dichas disputas se verán intensificadas en aquellos casos en que las lideresas intentan realizar transformaciones estructurales dentro de las dinámicas institucionales, comenzando a proponer modelos de gestión más democráticos, participativos y ajustados al entorno.

El estudio de Murillo y Hernández (2011) ofrece un marco de interpretación adecuado a este respecto ya que define el ámbito escolar no solo como una simple variable independiente, sino como una construcción dinámica en la que los sujetos interactúan, negocia sentidos, se propician trayectorias identitarias. De este modo, el tema de interés en este documento, no puede entenderse como una virtud individual, sino que hace referencia a un proceso colectivo, que se despliega en permanente interacción con el medio, en especial con aquellas estructuras que permiten su existencia o que lo obstaculizan. En este proceso, la subjetividad de las mujeres líderes se configura

como un espacio de disputa, donde entran en tensión sus proyectos vitales, las creencias personales, y las expectativas institucionales en torno a su rol.

Por su parte, la investigación de Morillo (2016) demuestra que las prácticas escolares están profundamente enraizadas en marcos normativos que reproducen desigualdades de género, las cuales se manifiestan mediante la oferta de funciones, el acceso a la formación, la posibilidad de ascenso y el reconocimiento de la voz femenina dentro de los procesos de deliberación institucional. Coinciden con lo dicho por Delores (2014) porque existe en la cultura escolar una lógica masculina que determina el nivel de competencia, legitimidad y autoridad, excluyendo a las mujeres que no se adhieren a esos estándares. La revisión documental hecha por Jiménez (2018) apunta que las políticas educativas a pesar de que son reconocidas en términos de lo que se considera una equidad de género, no se muestran en forma de un cambio real del entorno escolar, ya que muchas veces se exteriorizan sin cambiar las estructuras institucionales y sin problematizar los sistemas de creencias que sostienen las prácticas excluyentes, y esa distancia que hay entre el discurso normativo y la práctica cotidiana se convierte en uno de los principales obstáculos en el desarrollo del LF porque atenaza la capacidad de generar condiciones para su mejora.

En contraste, hay experiencias documentadas que muestran que es posible convertir los entornos escolares en ambientes que favorezcan el liderazgo de las mujeres, siempre que se implementen estrategias de acompañamiento institucional, la formación en liderazgo con perspectiva de género y unas prácticas de promoción

profesional inclusivas. Así lo indica Andrade (2019), una autora que encuentra experiencias de éxito en las que el empoderamiento de las mujeres ha estado ligado a procesos de acompañamiento; al reconocimiento institucional o a la participación en redes de liderazgo educativo. En estas experiencias, el entorno escolar se convierte en un lugar de desarrollo profesional y personal, rompiendo con juicios de exclusión y favoreciendo modelos de liderazgo colaborativos, éticos y transformadores.

Esta racionalidad también encuentra apoyo en los hallazgos de Gutiérrez (2017) cuando dice que las comunidades de aprendizaje son espacios alternativos donde las líderes pueden construir sus conocimientos colectivos, compartir experiencias y reconocer su identidad profesional. Dichos espacios posibilitan una reconfiguración de las relaciones de poder habituales, dando paso a formas de ejercitar la práctica pedagógica diferentes, más horizontales y comprometidas con la justicia social. En este contexto, el Liderazgo estratégico femenino deja de ser una anomalía dentro del mecanismo para convertirse en una posibilidad válida y deseable, a la vez que mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje, dada su dirección más inclusiva, dialógica y crítica, haciendo que su lado positivo se haga más visible.

Desde las contribuciones de González y Padilla (2017), el liderazgo en el ámbito escolar debe permitir un análisis que no se limite a la legitimación del acceso formal a los cargos de autoridad, sino que también permita diferenciar distintos aspectos de su legitimidad en relación con la cultura organizativa, la cual reproduce lógicas de género que muchas veces jerarquizan las voces y experiencias de los sujetos. Esto se traduce,

por ejemplo, en una escasa representación femenina en los espacios de decisión estratégica o en la naturalización de roles de asistencia asignados a las mujeres dentro de las perspectivas del funcionamiento escolar. Así, el entorno institucional se convierte en un mecanismo de reproducción de relaciones asimétricas que determinan la conducción en clave de género con incidencia estructural.

Además, Vergara y Soto (2018) explican cómo las normativas escolares invisibilizan los aportes de la perspectiva femenina, al adoptar criterios de evaluación que priorizan el rendimiento administrativo o el cumplimiento de metas académicamente estandarizadas, sin mirar a la innovación pedagógica, la inclusión o la creación de vínculos comunitarios. Ante esta consideración, las mujeres que lideran de forma crítica o transformadora se enfrentan a un obstáculo doble, por un lado, tendrían que demostrar que son competentes técnicas en la lógica de un sistema que no otorga legitimidad a los modos de ejercer el liderazgo y en segundo lugar tendrían que resistir las presiones culturales que las posicionan subordinadas a la organización escolar.

En este sentido Ríos y Hernández (2019) apuntan cómo los discursos institucionales sobre liderazgo se solían asociar a rasgos tradicionales masculinos como autoridad vertical, control o toma unilateral de decisiones, lo que marginaba y descalificaba los estilos de liderazgo más dialógicos, cooperativos o afectuosos, que, por lo general, son extendidos por las mujeres. Esa construcción simbólica del liderazgo afecta, por una parte, las oportunidades de acceso de las mujeres a estos y, por otra parte, la manera en que son evaluadas. Las mujeres que se ven en esta experiencia

deben acoplarse a modelos que, en muchas ocasiones, son ajenas a sus propias nociones de autoridad o bien a sus propios trayectos. De acuerdo con lo anterior, Jiménez y Soto (2020) resaltan que resultaría un error revisar los procesos de formación docente sin tener en cuenta el género, ya que para la mayoría de los programas de capacitación de la formación directiva escolar no se trata de problematizar las desigualdades estructurales ni de preparar a las mujeres para hacer frente a los sesgos situacionales que se dan en los espacios de trabajo.

De tal forma que muchas de las líderes escolares tienen que auto preparar a sí mismas sus competencias o bien acuden a redes informales de apoyo no garantizadas (un componente más de la formación y la dirección), lo cual se traduce en que tienen restringida su posibilidad de participación en procesos de mejora institucional si no desarrollan competencias previas relacionadas con el poder. Un aspecto que adquiere una importancia particular es el análisis de las emociones en el apogeo del liderazgo, tal y como lo plantean Romero y Castañeda (2021), quienes afirman que las prácticas de este que se llevan a cabo por mujeres integran dimensiones de tipo afectivo como la empatía, la escucha activa o el seguimiento pedagógico, que son, a menudo, menospreciadas por la racionalidad instrumental de las estructuras escolares. Esta desestimación no solo restringe el reconocimiento de todas estas prácticas como prácticas legítimas de liderazgo, sino que también viene a reafirmar que aquel que se considera eficaz se encuentra impregnado de emociones y, en consecuencia, reproduce una visión patriarcal de la gestión educativa.

Igualmente, los resultados de la investigación particular que realizan Moreno y Cáceres (2021) evidencian que las líderes que implementan proyectos de innovación institucional con una alta tasa de éxito deben, a menudo, lidiar con la desconfianza de sus compañeros y superiores. Esta situación se puede traducir en recelar constantemente de su capacidad técnica, en la probabilidad de que su “merecimiento” del puesto y lealtad a la estructura organizativa se pongan en tela de juicio, además de la posibilidad de las cargas administrativas y emocionales que ello conlleva en su ejercicio; llevando muchas veces a altos niveles de estrés, agotamiento profesional o abandono del cargo directivo.

Desde una óptica similar de Gaitán y Rodríguez (2018), se puede aventurar afirmar que una de las estrategias más eficaces para contrarrestar estas dinámicas ha sido la creación de redes de mujeres líderes que permiten el intercambio de experiencias, la producción de alianzas estratégicas y la visibilidad de las barreras que comparten las mujeres en el ejercicio del liderazgo escolar. Las redes funcionan a partir de un espacio de resistencia simbólica y práctica, un espacio de construcción de formas de ejercer el poder, de fortalecimiento de identidades profesionales y de construcción de propuestas de transformación institucional desde la perspectiva de la feminista. Y en este sentido, en su trabajo Delgado (2017) ha argumentado que una de las contribuciones del ejercicio del poder desde lo femenino es la capacidad de cambiar las culturas escolares desde sus entrañas, hacerlas crecer en valores de equidad, solidaridad y justicia. Sin embargo, tal potencialidad sólo puede realizarse cuando se dan unas condiciones institucionales

que reconozcan y valoren tales prácticas y eso implica un cambio radical en las políticas educativas, en la formación de los directivos y en los procesos de la evaluación institucional.

Por parte de Benítez y Vargas (2019), la cuestión va mucho más allá y debe construirse desde los significados que producen los espacios escolares de un liderazgo que es necesario que articule todas las dimensiones organizativas, pedagógicas y emocionales, que salve el esquema dicotómico entre lo que es racional y lo que es afectivo, entre lo que es técnico y lo que es ético, a partir de una práctica que permita la construcción de espacios escolares democráticos desde los cuales la gestión femenina sea una forma normalizada de realidad, y no una excepción o una cuota simbólica de la diversidad institucional. En la misma línea, López y Gómez (2020) también estudian el impacto de la normatividad educativa en el proceso de construcción de este tipo de liderazgo. Señalan que la mayoría de las políticas de género se convierten en dispositivos performativos al servicio de la inclusión, disparando el juicio de la “inclusión condicionada” en la que las mujeres deben demostrar y evidenciar que son excelentes para conseguir que sean consideradas “aptas” para el cargo directivo.

El problema es que este tipo de lógica meritocrática esconde las desigualdades estructurales, reproduce las jerarquías simbólicas, no permiten cambiar este enfoque de las políticas de equidad. A la luz de los hallazgos teóricos y argumentativos expuestos, se plantea la necesidad de diseñar e implementar un conjunto de estrategias que ayuden a transformar el entorno escolar en un espacio habilitante de la gestión liderada por las

mujeres, considerando que esta transformación no puede limitarse a las medidas administrativas, sino que requiere ir más allá de una intervención en este sentido y es necesario indagar en las estructuras simbólicas, culturales y relacionales del cambio que conforman la vida institucional. Para ello, resulta adecuado articular un conjunto de acciones de tres niveles complementarios: la cultura organizacional; las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas.

Por un lado, la cultura institucional ha de ser objeto de revisión crítica desde una perspectiva de género, reconociendo que muchas de las normas, rituales y dinámicas escolares reproducen jerarquías androcéntricas, las cuales deslegitiman las formas de liderazgo femenino. En este sentido, resulta fundamental propiciar espacios de reflexión colectiva en los que se problematice la distribución del poder que se establece en el interior de las escuelas, el modo en el que se asignan los roles, cómo se reconocen las trayectorias profesionales y también cuáles son los criterios para legitimar el liderazgo. Así lo plantean Padilla y Padilla (2020) en la medida que sólo visibilizando dichas desigualdades será posible avanzar en una transformación real en el entorno escolar.

Siguiendo este razonamiento, se promueve la creación de comités de equidad de género en las instituciones educativas compuestos por docentes, directivas y representantes de la comunidad educativa. Estas instancias tienen como función revisar periódicamente los indicadores de participación femenina en los cargos de liderazgo, evaluar el cumplimiento de las políticas de igualdad y proponer prácticas correctivas si se parte de la constatación de prácticas excluyentes. Estos comités tienen que llegar a

funcionar como dispositivos de vigilancia ética y, a la vez, ser espacios de producción de conocimiento situado acerca de las condiciones de las mujeres en el contexto escolar.

En segundo lugar, las políticas institucionales deben asumir con claridad un enfoque de género transversal, lo que significa que no basta con tener normativas inclusivas, sino que deben estar estructuradas de modo tal que las políticas se articulen con los mecanismos de seguimiento, acompañamiento y evaluación. Cómo advierten Navarro y Vergara (2021), muchas instituciones educativas miran de aplicar políticas de igualdad como pura retórica, sin posibilitar condiciones de carácter material para que las mujeres busquen y ocupen posiciones de liderazgo. De este modo, se aconseja que emerjan planes institucionales de desarrollo con enfoque de género que contengan objetivos concretos sobre la participación de las mujeres al frente de las organizaciones, programas de formación de mujeres líderes, presupuesto para implementar acciones, entre otros.

Del mismo modo, se deben establecer alianzas con organismos gubernamentales, universidades y redes de investigación que trabajen sobre liderazgo femenino en educación, a fin de enriquecer la formación docente desde una mirada crítica y multidisciplinar. Esas alianzas permitirán no sólo la modernización de los contenidos curriculares de los programas de formación directiva, sino que además podamos promover investigaciones aplicadas que den cuenta de las barreras y de las oportunidades del contexto educativo local, como bien indican Padilla y Padilla (2020) en un trabajo sobre estructuras institucionales y subjetividad femenina.

En tercer lugar, las prácticas pedagógicas tienen que ser el eje vertebrador de una transformación institucional que favorezca el liderazgo de las mujeres. Lo cual permite entender el aula, no solo como un lugar para transmitir contenidos, sino como un espacio social privilegiado de formación política, ética y ciudadana. Las y los docentes líderes han de tener la posibilidad de llevar a cabo prácticas pedagógicas emancipadoras donde la participación, el razonamiento crítico y la elaboración de subjetividades no subordinadas se constituyan, tal y como muestran autores como Gaitán (2006) y Ramírez (2013), quienes también comparten que la escuela es un lugar de producción de sentido en donde se juegan luchas determinantes por la equidad y la justicia.

Con ello, se propone realizar e implementar proyectos pedagógicos institucionales liderados por mujeres haciendo énfasis en una educación inclusiva, en una justicia de género, en la participación democrática. Esta iniciativa puede ir dirigida al empoderamiento de las docentes, pero también se puede adecuar para formar a los estudiantes en valores de equidad, dado que se hace evidente la formación de nuevas generaciones que reconozcan el liderazgo de las mujeres como un elemento legítimo y necesario de las vidas escolares. Esta propuesta no sólo permite poner de manifiesto las capacidades de las líderes, sino que también contribuye a transformar los imaginarios sociales que todavía las sitúan en una posición de desmerecimiento.

En fin, el compromiso que adquiere este ensayo es el de considerar que la presencia de las mujeres en la escuela no se produce de un modo espontáneo o por garantizarse el acceso a espacios formales de autoridad; el empoderamiento de las

mujeres en la escuela exige de una intervención decidida en el entorno institucional en su multiplicidad de dimensiones. Infundado en una ética y política de la educación que defiende la educación como práctica de transformación, el liderazgo no se mide por el control que se ejerce sobre las instituciones, sino por la capacidad de fomentar condiciones de equidad, participación y justicia. Por tanto, las propuestas aquí presentadas deben ser entendidas como líneas de acción posibles en el marco de la disputa de los sentidos hegemónicos de la cultura escolar y de la construcción de instituciones democráticas desde el rol de las mujeres.

Conclusiones

La incorporación explícita del concepto de sostenibilidad como eje central del análisis amplió sustancialmente el alcance de la investigación, conectándola con un debate global urgente. Al vincular este concepto no solo con metas laborales y económicas, sino también con el impulso de prácticas ambientalmente responsables y la preservación de las culturas locales, el estudio adoptó una perspectiva integral. Esta visión reconoce que el desarrollo sostenible implica una convergencia de dimensiones ecológicas, económicas, sociales y culturales (UNESCO, 2017), y permitió explorar el potencial del bilingüismo como motor para formar una ciudadanía global crítica y comprometida con la construcción de futuros más equitativos. En palabras de Vázquez (2018), “la educación ambiental y el aprendizaje intercultural son aliados estratégicos en los procesos de desarrollo sostenible” (p. 87), afirmación que validó plenamente la intersección conceptual trabajada. Así, la investigación aportó a la literatura sobre la EDS

al integrar las dimensiones lingüística, cultural y ecológica desde una perspectiva situada.

La naturaleza cualitativa y fenomenológica del estudio garantizó que las voces de los estudiantes ocuparan un lugar central en el análisis. En contraste con enfoques basados en métricas estandarizadas, esta propuesta ofreció una mirada "desde abajo", reconstruyendo cómo la globalización a través del inglés y la sostenibilidad fueron vividas y negociadas por jóvenes de una comunidad rural específica. Este enfoque enriqueció la construcción teórica y reveló un universo de significados imposibles de captar a través de metodologías tradicionales. A pesar de sus fortalezas, la investigación reconoció una limitación inherente: su alcance circunscrito a una sola institución educativa y a un grupo puntual de estudiantes.

Esta delimitación, aunque necesaria para la profundidad exigida por el enfoque fenomenológico, impide la extrapolación directa de los hallazgos a otras zonas rurales de Colombia (Lester, 1999). La diversidad geográfica, cultural y económica del país sugiere que las vivencias en torno al inglés y la sostenibilidad pueden diferir notablemente de una región a otra, lo que refuerza la necesidad de ampliar la investigación hacia otros territorios para construir una comprensión más panorámica.

Durante el proceso, se identificaron además resistencias iniciales por parte de algunos estudiantes, quienes percibieron el inglés como algo ajeno o innecesario en la vida rural. Lejos de ser un obstáculo, esta percepción se convirtió en una oportunidad para comprender mejor las barreras actitudinales y contextuales que median el

aprendizaje del idioma. Esta tensión contrastó con estudios como el de Pérez y Mora (2015), quienes en su análisis sobre el inglés como recurso turístico en comunidades rurales de Boyacá identificaron un alto interés y motivación, directamente relacionados con las oportunidades laborales emergentes en el sector turístico. Su conclusión fue clara: "el inglés fue percibido como una herramienta directa para el acceso a empleos y el mejoramiento económico en las comunidades estudiadas" (p. 58).

Esta comparación puso de relieve la heterogeneidad del territorio colombiano y la necesidad urgente de contextualizar las políticas educativas. Un enfoque uniforme ignora las particularidades locales, y puede resultar ineficaz o incluso contraproducente. Lo que funciona en un entorno turístico como Boyacá puede ser irrelevante para comunidades agrícolas en Antioquia, lo que exige diseñar estrategias pedagógicas sensibles a las realidades, aspiraciones y lenguajes propios de cada región. Una limitación adicional del enfoque fenomenológico radica en su componente interpretativo. Aunque la epojé busca suspender los juicios del investigador, la interpretación de las vivencias implica inevitablemente una construcción de sentido (Van Manen, 1990). Sin embargo, esta aparente debilidad fue compensada por la profundidad del conocimiento generado, validado constantemente por los mismos participantes y fundamentado en una escucha empática.

La promesa sustantiva del estudio, anclada en la comprensión fenomenológica del inglés en el contexto de la sostenibilidad rural, se cristalizó en una propuesta pedagógica derivada directamente de los hallazgos. Esta propuesta reconoce que el

inglés no debe concebirse como un fin en sí mismo, sino como una herramienta estratégica y cultural para el empoderamiento local y la resiliencia comunitaria. En este marco, se abogó por un modelo de enseñanza del inglés profundamente contextualizado, alineado con los proyectos de vida y desafíos reales de comunidades como la de Turbo, Antioquia.

La propuesta subrayó la importancia de vincular el aprendizaje del inglés con iniciativas locales de desarrollo sostenible. Por ejemplo, se sugirió que los contenidos lingüísticos fueran enseñados en torno a temas como cultivos sostenibles, comercialización de productos orgánicos, conservación de manglares o narrativas comunitarias para visitantes internacionales. Esta contextualización no solo potenció la relevancia y el compromiso de los estudiantes, sino que transformó la percepción del idioma, presentándolo como una herramienta de arraigo y progreso, y no como una vía de escape. En consonancia con Sterling (2010), quien afirma que “la formación para la sostenibilidad debe ser transformadora, no solo informativa” (p. 23), esta propuesta buscó precisamente esa transformación: una educación del inglés que dialoga con el territorio, con las prácticas cotidianas y con los sueños colectivos.

Referencias

Delgado, M. A. (2017). *La cultura escolar desde una perspectiva de género: tensiones, resistencias y negociaciones*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13(2), 111–126.

Gaitán, L. (2006). *La educación como práctica política: subjetividad, poder y género en el escenario escolar*. Revista Colombiana de Educación, 51, 31–45.

González, C., & Padilla, N. (2017). *Cultura institucional y liderazgo femenino: una mirada desde la experiencia docente*. Revista Educación y Desarrollo, 24(1), 95–112.

Jiménez, M., & Soto, L. (2020). *Formación docente y liderazgo con perspectiva de género: análisis de programas institucionales en Colombia*. Revista Praxis Educativa, 19(3), 45–60.

López, D., & Gómez, A. (2020). *Políticas de género y exclusión simbólica en el liderazgo escolar: una revisión crítica*. Revista Iberoamericana de Política Educativa, 6(2), 78–94.

Moreno, S., & Cáceres, F. (2021). *Liderazgo femenino y resistencia institucional: tensiones en el acceso y ejercicio del poder en escuelas públicas*. Revista Colombiana de Estudios Sociales, 18(3), 203–219.

Navarro, N., & Vergara, J. (2021). *La institucionalización del género en contextos educativos: discursos, prácticas y resistencias*. Revista de Estudios Sociales, 75, 49–63.

Padilla, A., & Padilla, B. (2020). *Cultura institucional y subjetividad femenina: una aproximación crítica al liderazgo escolar*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 15(1), 121–140.

Ramírez, L. (2013). *Subjetividades en resistencia: el liderazgo femenino como praxis pedagógica transformadora*. Revista Colombiana de Pedagogía Crítica, 5(1), 67–82.

Ríos, J., & Hernández, M. (2019). *Modelos de liderazgo escolar y género: tensiones entre autoridad y afectividad*. *Revista Educación y Cultura*, 27(2), 88–105.

Romero, I., & Castañeda, L. (2021). *Emociones y liderazgo educativo: la dimensión afectiva del poder en escuelas lideradas por mujeres*. *Revista Pedagogía y Cambio*, 16(1), 133–150.

Vergara, J., & Soto, P. (2018). *Reconfigurar el liderazgo desde el margen: mujeres educadoras y poder institucional*. *Revista Género y Educación*, 10(2), 54–73.