

Soñar, crear y cuidar: Horizontes emergentes del liderazgo educativo

Dream, create, and care: emerging horizons of educational leadership

Sonhar, criar e cuidar: horizontes emergentes da liderança educacional

Sergio Ignacio Galdames Poblete

Universidad de Santiago de Chile

 <https://ror.org/02ma57s91>

Santiago, Chile

sergio.galdames@usach.cl

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6836-7595>

Recibido – Received – Recebido: 11/06/2025 Aceptado – Accepted – Aprovado: 22/08/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v27iespecial.6128>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/6128>

Resumen: En un contexto global caracterizado por transformaciones profundas en los sistemas educativos, este artículo propone explorar nuevas formas de comprender y ejercer el liderazgo educativo desde una perspectiva centrada en el bienestar de las personas miembros de la comunidad y que modere la retención del talento humano en la escuela. Entendiendo liderazgo como la fuerza social de cambio pedagógico, se busca identificar algunos de los elementos claves, pero ausentes de la conversación tradicional sobre mejoramiento educativo. Bajo el título Soñar, crear y cuidar, se invita a repensar el liderazgo no solo como una práctica burocrática centrada en la figura central de “un líder”, sino como una acción profundamente humana, situada y ética. Soñar implica abrir espacio para la imaginación pedagógica y la esperanza colectiva, visibilizando futuros posibles más justos, inclusivos y sostenibles. Crear alude a la capacidad de diseñar y sostener comunidades escolares innovadoras, resilientes y colaborativas, donde el cambio no se impone, sino que se coconstruye desde el diálogo y la participación activa. Cuidar, finalmente, enfatiza la necesidad de una mirada afectiva y relacional sobre la vida institucional, reconociendo que el bienestar de los actores especialmente docentes es un componente esencial de cualquier proceso de mejora.

Palabras claves: liderazgo, retención, trabajo.

Abstract: In a global context characterized by profound transformations in educational systems, this article proposes to explore new ways of understanding and exercising educational leadership from a perspective focused on the well-being of the members of the community and that moderates the retention of human talent in schools. Understanding leadership as the social force of pedagogical change, we seek to identify some of the key elements that are absent from the traditional talks about educational improvement. Under the title “Dream, Create, and Care,” it invites us to rethink leadership not only as a bureaucratic practice centered on the central figure of “a leader,” but as a profoundly human, situated, and ethical action. To dream implies opening space for pedagogical imagination and collective hope, making more just, inclusive, and sustainable possible futures visible. To create alludes to the capacity to design and sustain innovative, resilient, and collaborative school communities, where change is not imposed but co-constructed through dialogue and active participation. Caring, finally, emphasizes the need for an affective and relational view of institutional life, recognizing that the well-being of the actors—especially teachers—is an essential component of any improvement process.

Keywords: leadership, retention, work.

Resumo: Num contexto global caracterizado por transformações profundas nos sistemas educativos, este artigo propõe explorar novas formas de compreender e exercer a liderança educacional a partir de uma perspectiva centrada no bem-estar das pessoas que formam parte da comunidade e que modere a retenção do talento humano na escola. Entendendo a liderança como a força social de mudança pedagógica, busca-se identificar alguns dos elementos-chave, mas ausentes da conversa tradicional sobre a melhoria educativa. Sob o título “Sonhar, Criar e Cuidar”, convida-se a repensar a liderança não apenas como uma prática burocrática centrada na figura central de “um líder”, mas como uma ação profundamente humana, situada e ética. Sonhar implica abrir espaço para a imaginação pedagógica e a esperança coletiva, visibilizando futuros possíveis mais justos, inclusivos e sustentáveis. Criar alude à capacidade de conceber e sustentar comunidades escolares inovadoras, resilientes e colaborativas, onde a mudança não é imposta, mas sim coconstruída a partir do diálogo e da participação ativa. Cuidar, finalmente, enfatiza a necessidade de um olhar afetivo e relacional sobre a vida institucional, reconhecendo que o bem-estar dos atores – especialmente dos docentes – é um componente essencial de qualquer processo de melhoria.

Palavras-chave: liderança, retenção, trabalho.

INTRODUCCIÓN

Existe una creciente y compartida preocupación en numerosos sistemas educativos del mundo respecto a la escasez de talento humano en las escuelas, especialmente en lo que respecta a docentes (McPherson et al., 2025) y directivos escolares (Galdames et al., 2025). Cada año, parecen intensificarse fenómenos como la deserción, el abandono y la rotación no planificada, lo que genera un profundo impacto tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en el funcionamiento cotidiano de los centros educativos.

Estudios recientes han evidenciado cómo los efectos de la pandemia por COVID-19 han agudizado estas tendencias, reduciendo la capacidad de los sistemas escolares para retener a su personal (Orrego-Tapia, 2025). La ausencia o rotación excesiva de profesionales idóneos interrumpe la continuidad pedagógica en el aula, dificulta la construcción de confianzas interpersonales, limita las posibilidades de colaboración y de establecimiento de visiones compartidas, además de generar consecuencias administrativas y financieras significativas tanto para las personas como para las instituciones educativas (Bedasso y Méndez-Acosta, 2025).

Décadas de atención investigativa a este fenómeno han permitido identificar múltiples explicaciones. En el caso del profesorado, la evidencia suele señalar como principales condicionantes, las desafiantes condiciones laborales, que incluyen aspectos como la seguridad, la ubicación geográfica de los establecimientos, los recursos materiales disponibles, el desempeño organizacional y la calidad de las relaciones con colegas, estudiantes y sus familias (Orrego-Tapia, 2025).

En cuanto a los equipos directivos, las investigaciones han destacado la relevancia del clima laboral, las relaciones interpersonales con la comunidad educativa, las características de la carga laboral, las oportunidades de desarrollo profesional y las posibilidades de promoción en las decisiones de permanencia o salida (Towers, 2022). En ambos casos, factores estructurales como los beneficios económicos y el reconocimiento social del trabajo en las escuelas inciden significativamente en las trayectorias profesionales (Torres, 2024). No obstante, a pesar de la solidez de estos hallazgos, el desafío de retener talento humano no es exclusivo del ámbito educativo.

Diversos estudios en otras disciplinas han identificado tendencias similares en múltiples organizaciones, lo que sugiere la necesidad de ampliar el marco explicativo más allá de la narrativa de educación tradicional. Por lo que el propósito de este artículo es ampliar la comprensión del fenómeno de la retención, incorporando aportes conceptuales provenientes de otras áreas del conocimiento.

A continuación, se presentan tres enfoques teóricos poco explorados en el campo educativo, pero potencialmente relevantes para comprender la retención profesional: 1) la noción de carrera sin bordes; 2) los enfoques generacionales en el trabajo y 3) la teoría del apego aplicada al contexto laboral. Finalmente, se propone una perspectiva integradora orientada a fortalecer la experiencia laboral como vía para favorecer la retención de profesionales en las escuelas. Apoyada en los principales componentes del liderazgo educativo (Leithwood et al., 2020), esta propuesta destaca el rol de los sueños, la creación y el cuidado como estrategias fundamentales para enriquecer la vivencia laboral de todas las personas miembros de la comunidad educativa.

La carrera sin bordes

Hace casi 50 años, Van Maanen y Schein (1977) advirtieron sobre pequeñas pero significativas transformaciones en la manera en que las personas comienzan a construir sus trayectorias profesionales. En su trabajo, introdujeron el concepto de “carrera sin bordes”, aludiendo a la creciente permeabilidad entre organizaciones y al debilitamiento de los límites tradicionales entre ellas. Sin embargo, no fue hasta mediados de la década de 1990 cuando esta noción comenzó a adquirir mayor visibilidad y desarrollo teórico, particularmente a partir de los aportes de Arthur y Rousseau (1996), quienes definieron la carrera sin bordes como “una carrera de independencia más que de dependencia respecto de las carreras tradicionales organizacionales, que implica oportunidades que van más allá de un solo empleador” (p. 116).

Este enfoque plantea que ciertos individuos no conciben su trayectoria laboral circunscrita a una única organización, sino que manifiestan una actitud orientada a la búsqueda constante de nuevas tareas, desafíos y oportunidades en diversos contextos profesionales. Las personas que tienden a adoptar este tipo de carrera se caracterizan por un deseo continuo de probarse en distintos entornos y disciplinas, de aprender nuevas herramientas y transferirlas entre contextos, reinventándose constantemente mediante la asunción de nuevos roles, incluso en posiciones jerárquicas inferiores (Hall, 2004).

En este marco, los incentivos materiales, como los aumentos salariales o los beneficios económicos, tienden a presentar un impacto limitado en las decisiones laborales de quienes priorizan el aprendizaje y el desafío continuo. Si bien este tipo de carrera ha sido asociado con ciertos riesgos, como la inseguridad laboral o las tensiones en el equilibrio entre vida personal y trabajo, cada vez más personas parecen construir sus decisiones laborales bajo estos supuestos. Desde la perspectiva de los sistemas educativos, esta noción plantea desafíos relevantes. Invita a reflexionar sobre las posibilidades concretas que existen para que docentes y directivos puedan diversificar sus desafíos profesionales, acceder a espacios de crecimiento personal y profesional, así como contar con niveles de flexibilidad que les permitan diseñar sus propios itinerarios laborales.

Generaciones

A mediados del siglo pasado, el sociólogo Karl Mannheim publica el problema de las generaciones (1952), donde anticipa la contribución del tiempo, específicamente el año de nacimiento en la construcción de una identidad colectiva. Hansen y Leuty (2012) definen las generaciones como “un grupo de individuos que comparten experiencias vitales comunes, como acontecimientos mundiales, desastres naturales, política, condiciones económicas y cultura popular” (p. 35). En los últimos años, se ha publicado una plétora de estudios que se han anclado en estos argumentos para ilustrar cómo la identidad generacional afecta las decisiones laborales (Galdames y Guihen, 2022), poniendo especial atención en las cohortes actualmente más jóvenes presentes en el mercado laboral: generación Y (aquellos nacidos entre 1980 y 1999) y la generación Z (2000 a 2020). A pesar de la diversidad de argumentos presentes en las comparaciones generacionales, una idea central pertinente al argumento de este artículo es que las cohortes más jóvenes han disminuido la centralidad del trabajo en sus vidas, generando grandes desafíos para la atracción y retención del talento humano.

Las generaciones Y y Z llegan a la vida profesional con muy bajas expectativas de incorporarse en las prácticas sociales tradicionales como la compra de vivienda, matrimonio y parentalidad, así como previsiones sociales, lo cual modera la urgencia de acceder a beneficios económicos (Zeet et al., 2021). Más aun, como ha sido reportado por la evidencia, estas cohortes mantienen mejores relaciones domésticas con sus propios padres y madres, disminuyendo aún más su necesidad de ingresos económicos (Blyznyuk, 2017).

La articulación de estos argumentos tiene un impacto enorme en la retención profesional, especialmente considerando que personas tomadoras de decisiones y gestoras, usualmente, pertenecen a cohortes de mayor edad, lo que dificulta la comprensión de estas experiencias intergeneracionales. Para la escuela, que está continuamente en procesos de recambio de profesionales, la dimensión generacional presenta desafíos importantes que invitan a reflexionar sobre cómo atraer y retener personas que no tienen la urgencia ni la necesidad que tenían cohortes anteriores de mantenerse en un puesto laboral.

Apego

A partir del trabajo fundacional de John Bowlby y Mary Ainsworth, la literatura reciente ha comenzado a explorar el papel del cuidado en los espacios laborales. Los conceptos clave de *exploración* y *protección*, propios de la teoría del apego, han sido incorporados como marcos interpretativos relevantes para comprender las relaciones entre las personas miembros de las organizaciones, en particular, entre líderes y colaboradores

(Davidovitz et al., 2007). La evidencia empírica indica que el establecimiento de entornos laborales seguros y basados en el cuidado tiene múltiples beneficios organizacionales, entre los que se incluyen el fortalecimiento de las relaciones de confianza, el aumento del compromiso organizacional, la promoción de climas colaborativos y la mejora en la satisfacción laboral (Galdames, 2025).

Una organización caracterizada por el cuidado es aquella que fomenta la reflexión crítica, que se abre a perspectivas diversas, escucha activamente a sus integrantes y acompaña a sus miembros incluso en contextos de error o cuando no se alcanzan los resultados esperados. En este tipo de entornos, el error no es castigado, sino comprendido como parte del proceso de aprendizaje y crecimiento profesional.

No obstante, a pesar de sus beneficios, la literatura también destaca la complejidad que implica la construcción de estos espacios. Por un lado, se requiere una alta capacidad por parte de quienes ejercen el liderazgo, quienes deben no solo contar con herramientas relacionales y socioemocionales orientadas al cuidado, sino también con un conocimiento profundo de su propio perfil psicológico (Davidovitz et al., 2007).

Por otro lado, la generación de entornos seguros demanda una comprensión personalizada y contextualizada de cada persona miembro de la comunidad, ya que las experiencias de seguridad y cuidado varían significativamente entre personas (Galdames, 2025). La ausencia de cuidado en las organizaciones ha comenzado a adquirir un lugar central en los estudios sobre retención laboral, particularmente en el contexto postpandemia, donde se ha evidenciado con mayor fuerza la influencia de la salud mental y el bienestar emocional en las decisiones de permanencia o abandono laboral (Orrego-Tapia, 2025). En este sentido, pensar el cuidado no solo como una dimensión ética del liderazgo, sino también como una estrategia organizacional clave para la retención, resulta fundamental para los desafíos actuales de las instituciones educativas.

CONCLUSIÓN

El objetivo de este artículo es ampliar los marcos interpretativos desde los cuales se analiza el fenómeno de la retención laboral en los espacios educativos. Sin desestimar los hallazgos previos que han identificado factores estructurales y organizacionales como determinantes en las decisiones laborales de docentes y directivos, esta revisión busca establecer nuevos horizontes analíticos que permitan enriquecer y complejizar la agenda del liderazgo educativo. Lejos de proponer una transformación radical del campo, los enfoques de la carrera sin bordes, las aproximaciones generacionales y la teoría del apego (véase Tabla 1) ofrecen perspectivas complementarias que permiten afinar la comprensión de decisiones laborales que ya han sido señaladas por otras fuentes.

Más que reemplazar explicaciones previas, estas ideas contribuyen a matizarlas y a vincularlas con tendencias más amplias observadas en distintos sectores. En línea con el título de este trabajo, a continuación, se proponen tres orientaciones que podrían contribuir a refinar y fortalecer el quehacer del liderazgo educativo, especialmente en su dimensión relacional y estratégica frente al desafío de la retención del talento profesional:

Tabla 1

Síntesis de componentes de un horizonte nuevo

	Sin bordes	Generacional	Apego
Soñar	Integrar diversas disciplinas	Balance entre lo individual y colectivo	Generar las condiciones de cuidado
Crear	Aprendizaje continuo	Entrega gradual de roles	Celebrar los triunfos
Cuidar	Movimientos horizontales y verticales	Diferenciar el cuidado	Sostener las caídas

Un liderazgo para soñar

No es sorprendente que la literatura sobre liderazgo educativo haya destacado con fuerza la dimensión estratégica como una de sus áreas prioritarias. Las escuelas y sus líderes se proyectan constantemente hacia el futuro, avanzando en procesos de transformación que rara vez terminan. En este contexto, una pregunta fundamental emerge: ¿es posible aprender a soñar en conjunto? ¿Es posible transformar la construcción de visiones de futuro en un ejercicio colectivo y no en una atribución exclusiva de los equipos directivos?

La literatura revisada sugiere que sí es posible y propone algunas estrategias para activar estos “sueños colectivos”. Una de ellas consiste en promover aproximaciones holísticas a los problemas, que integren diversas áreas del conocimiento y, por tanto, múltiples voces que habitualmente no dialogan entre sí. Este enfoque requiere que los líderes educativos asuman un rol activo en la gestión de los tiempos y espacios necesarios para el encuentro entre actores diversos de la comunidad escolar. Además, es clave que el liderazgo atienda a las asimetrías en las relaciones de poder que podrían limitar o silenciar la participación de ciertos actores.

Un liderazgo sensible y ético debe estar atento a equilibrar los intereses individuales con las visiones colectivas que emergen del diálogo. Facilitar la generación de estos espacios no es una tarea sencilla: requiere que las personas líderes, además de resguardar los aspectos operativos del quehacer escolar, desarrollen y sostengan prácticas de cuidado que fortalezcan los vínculos y el sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad educativa.

Un liderazgo para crear

Complementando la dimensión anterior, soñar en conjunto debe ser seguido por la construcción colectiva de esas visiones. La implementación de ideas transformadoras representa una nueva oportunidad para que los liderazgos escolares fortalezcan su comunidad educativa. En este proceso, tal como sugieren las perspectivas revisadas en este artículo, hay ciertos aspectos que resulta crucial considerar. En primer lugar, es necesario asumir que la puesta en marcha de proyectos ambiciosos y complejos no será una tarea sencilla, especialmente cuando implican transformaciones estructurales o culturales significativas. Ante este escenario, se vuelve fundamental preparar a la comunidad para afrontar los desafíos emergentes. Esto implica reconocer explícitamente que, antes de instalar nuevas prácticas o dispositivos institucionales, es indispensable fortalecer las capacidades individuales y organizacionales.

De manera gradual, el fortalecimiento de capacidades debería ir acompañado de ajustes institucionales. Reconfigurar el organigrama del establecimiento, crear formalmente nuevos espacios de acción y asignar liderazgos claros puede tener un impacto significativo en el compromiso de las personas y en su sentido de pertenencia con la organización. Por último, el sostenimiento de la motivación colectiva es una condición crítica para el éxito de estos procesos. En este sentido, las personas líderes deben mantenerse atentos a reconocer y celebrar los «pequeños grandes logros» que se van alcanzando, entendiendo que cada paso, por modesto que parezca, contribuye al fortalecimiento de una cultura organizacional orientada al aprendizaje y la mejora continua.

Un liderazgo para cuidar

Finalmente, es fundamental recordar que ejercer liderazgo implica adentrarse en territorios de innovación, incertidumbre y cambio. Es, por definición, un espacio donde los errores, las pérdidas e incluso los fracasos tienen alta probabilidad de ocurrir. En este contexto, sostener la autoimagen y la autoeficacia, propia y colectiva, a lo largo del proceso requiere una destreza directiva capaz de conciliar los ajustes necesarios en los planes con el resguardo de la motivación y el compromiso de la comunidad. Una parte esencial de este desafío consiste en implementar ajustes organizacionales que permitan distribuir de manera más justa tanto el poder decisonal como la cantidad y calidad de las responsabilidades. Esto implica rotar liderazgos, compartir decisiones estratégicas y generar condiciones estructurales que sostengan la participación activa sin sobrecargar a ciertos actores.

En paralelo, un liderazgo sensible sabrá reconocer las necesidades y oportunidades específicas de cada miembro de la comunidad: no todos tendrán la misma disponibilidad temporal, emocional o cognitiva para involucrarse

del mismo modo. Reconocer estas diferencias y diseñar espacios ambiciosos, pero situados en los recursos reales de la comunidad escolar, puede disminuir la frustración y el agobio, al mismo tiempo, permitir que las ideas y los sueños sigan en movimiento. En este camino, los problemas serán inevitables. Por ello, el liderazgo educativo debe estar especialmente atento a "recoger a los caídos": acompañar con empatía a quienes tropiezan, promover una cultura del error como oportunidad de aprendizaje y animar a intentarlo una vez más. Cuidar, en este sentido, no es una tarea secundaria, sino una condición imprescindible para sostener procesos de transformación profunda en las escuelas.

REFERENCIAS

- Arthur, M.B., & Rousseau, D.M. (1996). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- Bedasso, B. y Méndez-Acosta, A. (2025). The teachers who leave: Teacher attrition in Burkina Faso. *International Journal of Educational Development*, 113, 103228. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103228>
- Blyznyuk, T. (2017). Generational Values of Generation Y: Survey of Ukrainian Senoir School Pupils and Students. *Economics & Sociology*, 10(3), 153-166. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2017/10-3/11>
- Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P. R., Izsak, R. y Popper, M. (2007). Leaders as attachment figures: Leaders' attachment orientations predict leadership-related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 632-650. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.632>
- Galdames, S. (2025). Explorando el Liderazgo Educativo desde la Teoría Del Apego: 7 Recomendaciones Para Fortalecer El Trabajo Directivo. *Revista de Reflexión e Investigación Educativa*. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/download/7243/5123/62456>
- Galdames, S. y Guihen, L. (2022). Millennials and leadership: A systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(1-2), 146-162. <https://doi.org/10.1080/14783363.2020.1812380>
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Hansen, J.-I. C., & Leuty, M. E. (2012). Work values across generations. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 34-52. <https://doi.org/10.1177/1069072711417163>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- McPherson, A., Lampert, J., y Baptista, A. C. (2025). Teachers who stay in hard-to-staff schools: School responses to the teacher shortage crisis. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00806-8>
- Orrego-Tapia, V. (2025). Retención, rotación y deserción docente durante la pandemia por COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 24(54), 250-265. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.3038>
- Torres, A. C. (2024). Principals or Agents? How State Education Agencies Build Trust to Balance Support and Accountability in Turnaround Policy Implementation. *Educational Administration Quarterly*, 60(2), 191-225. <https://doi.org/10.1177/0013161X241234329>
- Towers, E. (2022). Why do Headteachers Stay in Disadvantaged Primary Schools in London? *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 206-221. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1759651>
- Van Maanen, J. E., & Schein, E. H. (1977). Toward a theory of organizational socialization.
- Zeir, E. F., Tserkovnikova, N. G y Tretyakova, V. S. (2021). Digital generation in the context of predicting the professional future. *The Education and science journal*, 23(6), 153-184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184>