

HORIZONTES CRÍTICOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR PARA UNA
ESCUELA DEL PRESENTE HISTÓRICO

BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZÁBAL

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MANIZALES
2018

HORIZONTES CRÍTICOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR PARA UNA
ESCUELA DEL PRESENTE HISTÓRICO

BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZÁBAL

Director de Tesis

Doctor Marco Fidel Chica Lasso

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Entidades Cooperantes:

Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo – Brasil, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidade Federal Dos Vales Jequitinhonha E Mucuri – Brasil, Facultad Latinoamericana de ciencias Sociales – Flacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso.

MANIZALES

2018

Nota de Aceptación

Tesis:

Horizontes críticos de la gestión escolar para una escuela del presente histórico

Director de tesis:

Marco Fidel Chica Lasso
Doctor en educación

Presidenta del Jurado

Sara Victoria Alvarado
Doctora en Educación

Evaluadores:

Miguel Alberto González González (Nacional)
Doctor en Ciencias de la Educación

Luis Fernando Valero Iglesias (Internacional)
Doctor en Ciencias de la Educación

Andrés Klaus Runge Peña
Doctor en Ciencias de la Educación

Consejo de Doctores

Ratifica la aprobación de la tesis doctoral y su distinción MAGNA CUM LAUDE

Santa Fe de Bogotá, septiembre 26 de 2018

A mis antepasados, que me enseñaron el valor de la perseverancia
A mi hija María del Mar, por darle un mayor sentido y significado a mi vida
A mis padres, hermanas y hermanos, que me brindaron amor, compañía, fe y esperanza
A Jorge, por su compañía, apoyo, comprensión y Amor



Por las horas en que no estuve, por los juegos no jugados,
por las historias no contadas, por los libros no leídos y por los viajes no realizados

Agradecimientos

Siempre he creído que en soledad no es posible construir, que es con el otro que se aprende a dar pasos para develar esas otras maneras de ser, de estar, de comprender lo que somos, pero lo más importante de lo que podemos ser.

Que la vida es un proceso progresivo de despojos y ataduras y que la escuela es un proyecto inconcluso e inacabado en donde todos podemos aportar para transformar eso que nos incomoda de ella.

Estaré siempre agradecida, con el Dios de la vida, por darme la oportunidad de ser y estar, por acompañarme en este viaje, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente para llegar a puerto.

A mi amada hija María del Mar, por su compañía y sonrisa, por ser mi fuente de motivación. A Jorge por sus aportes y apoyo, por su estar presente en mis ausencias.

A mi padre Eliseo y mi Madre Josefina, por el apoyo brindado en todo momento, por enseñarme la importancia del estudio, por sus consejos, por ser ejemplos de vida, por creer en mí y en especial por su amor infinito.

A mis hermanos y hermanas: Carlos, Amparo, Norberto y Luz Stella, por su compañía, por su apoyo incondicional, los amo y mi vida es afortunada porque los tengo a mi lado.

A los niños, niñas, jóvenes, maestros, directivos, padres y madres de familia, quienes con su voces me permitieron creer que es posible configurar otras maneras de habitar la escuela.

Quiero agradecer a las instituciones que me han brindado oportunidades de aprender y compartir lo poco que se. A las directivas de la Universidad de Manizales, por su apoyo y colaboración para adelantar mis estudios doctorales. Al Cinde por ser mi hogar académico, por sus invaluable enseñanzas.

A Marco Fidel por su apoyo, generosidad, su capacidad de escucha, sus reflexiones y sabios consejos, por ser el faro que me iluminó en este viaje.

Un agradecimiento muy especial a los Doctores Andrés Klaus, Miguel Alberto González y Luis Fernando Valero, por sus aportes, compañía y por enseñarme que es posible otros horizontes humanos.

A los profesores del doctorado por compartirme sus conocimientos y experiencias, por sus grandes aportes. En especial quiero agradecerle a Irene Vascilachi por la felicidad del encuentro, por sus enseñanzas y porque más allá de la academia hay un espíritu que nos une.

Gracias a los profesores Claudia Vélez, Héctor Fabio Ospina, Jaime y Oscar Saldarriaga y compañeros de la Línea de Educación y Pedagogía, por sus valiosos aportes y por hacer del aula un escenario de encuentros y diálogos.

Gracias a Luz Adriana, por hacer de este documento un texto más estético. Finalmente a todas las personas que me brindaron su apoyo en esta gran aventura.

A todos Infinitas Gracias

Contenidos

Presentación	15
1. Levando Anclas	18
1.1. Intersecciones de Época	19
1.2. Bitácoras de Otros Viajes	28
1.2.1. Registros desde las áreas de la gestión escolar	30
1.2.2. Registros desde la eficiencia y mejora de la escuela	61
1.2.3. Registros desde la perspectiva crítica a la gestión escolar	68
1.3. Encrucijadas del Viaje	91
1.4. Fijando Destinos	99
1.4.1. Punto de destino	99
1.4.2. Destinos intermedios	99
2. Trazando Coordenadas	100
2.1. Coordenadas Epistemológicas	107
2.2. Coordenadas Metodológicas	112
2.2.1. Carta de navegación	117
2.2.2. Instrumentos de navegación	142
3. Desplegando Travesías	148
3.1. Itinerarios de la Gestión Escolar	149
3.1.1. Travesías de los escenarios educativos	154
3.1.2. Travesías cotidiana de la gestión escolar	164
3.2. Anclajes de Comprensión Epocal	171
3.2.1. Primer Anclaje de Comprensión Epocal	171
3.2.2. Segundo Anclaje de Comprensión Epocal	187

3.2.3. Tercer Anclaje de Comprensión Epocal	207
3.2.4. Cuarto Anclaje de Comprensión Epocal	216
3.3. Faros de la Gestión Escolar	225
3.3.1. Expresión Discursiva Liderazgo	244
3.3.2. Expresión Discursiva Direccionamiento	248
3.3.3. Expresión Discursiva Administración	250
3.3.4. Expresión Discursiva Áreas de la gestión	252
3.3.5. Expresión Discursiva Evaluación	254
4. Trenzando Redes	269
4.1. Tejiendo Redes para una Escuela del Presente Histórico	270
4.2. Tejiendo Redes identitarios para configurar un concepto de gestión	281
4.2.1. Emergencia Simbólica: sistema de interacción y redes de apoyo	291
4.2.2. Emergencia Simbólica: Actantes en Relación	301
4.2.3. Emergencia Simbólica: Prácticas para Transformar	326
4.2.4. Emergencia Simbólica: Horizontes a Transitar	334
5. Fronteras y Horizontes	340
5.1. Raíces Comunes, reflexiones compartidas, horizontes configurados	341
5.1.1. De la gestión escolar por proyectos	347
5.1.2. De la gestión escolar homogenizante	351
Bibliografía	360
Anexos	384

Lista de Tablas

Tabla 1. Modelos de formación	47
Tabla 2. Tipos de evaluación del desempeño docente	52
Tabla 3. Estudios sobre la Eficacia Escolar	64
Tabla 4. Modelos Alternativos	77
Tabla 5. Condiciones de variabilidad	123
Tabla 6. Actores	124
Tabla 7. Matriz 1.	129
Tabla 8. Matriz 1A - Primera parte.	130
Tabla 9. Matriz 1A - Segunda parte	131
Tabla 10. Matriz 1B - Primera parte	131
Tabla 11. Matriz 1B - Segunda parte	132
Tabla 12. Matriz 1C	132
Tabla 13. Matriz 2	133
Tabla 14. Matriz 2A	134
Tabla 15. Matriz 2B	136
Tabla 16. Matriz 2C	137
Tabla 17. Matriz 2D	138
Tabla 18. Técnicas e instrumentos	147
Tabla 19. Rol por nivel de formación	231
Tabla 20. Nivel de formación	232
Tabla 21. Riqueza Semántica	234
Tabla 22. Palabras Asociadas Primera Categoría	235
Tabla 23. Palabras Asociadas Segunda Categoría	237
Tabla 24. Palabras Asociadas Tercera Categoría	238
Tabla 25. Palabras Asociadas Cuarta Categoría	240
Tabla 26. Palabras asociadas quinta categoría	242
Tabla 27. Categorías Inductivas	265

Tabla 28. Actores por Niveles	286
Tabla 29. Actores por Rol y Niveles	287
Tabla 30. Roles en la Escuela	322
Tabla 31. Nuevos Roles - Nuevas Funciones	323

Lista de Figuras

Figura 1. Áreas de la gestión escolar	31
Figura 2. Modelo gestión escuela de Vida	39
Figura 3. Procesos de la gestión académica	42
Figura 4. Procesos de la gestión administrativa	45
Figura 5. Modelos de evaluación del desempeño	53
Figura 6. Primera tendencia	84
Figura 7. Segunda tendencia	86
Figura 8. Tercera tendencia	89
Figura 9. Características perspectiva sociocrítica	116
Figura 10. Fases del diseño metodológico	118
Figura 11. Campos de observación crítica	121
Figura 12. Ciclo de desarrollo	146
Figura 13. Triangulación	153
Figura 14. Anclajes de comprensión epocal	165
Figura 15. Entramado relacional	172
Figura 16. Funciones docentes	203
Figura 17. Fases Carta Asociativa	227
Figura 18. Ubicación y Zona Geográfica	228
Figura 19. Instituciones educativas	229

Figura 20. Roles	230
Figura 21. Niveles de formación	231
Figura 22. Género	231
Figura 23. Llaves de asociación directa gestión escolar	245
Figura 24. Vínculos directos primera categoría – primer nivel	247
Figura 25. Vínculos directos primera categoría - segundo y tercer nivel	248
Figura 26. Vínculos directos segunda categoría – primer nivel	249
Figura 27. Vínculos directos segunda categoría- segundo y tercer nivel	249
Figura 28. Vínculos directos tercera categoría – primer nivel	251
Figura 29. Vínculos directos tercera categoría segundo y tercer nivel	252
Figura 30. Vínculos directos cuarta categoría – primer nivel	253
Figura 31. Vínculos directos cuarta categoría -segundo y tercer nivel	253
Figura 32. Vínculos directos quinta categoría – primer nivel	254
Figura 33. Vínculos directos quinta categoría -segundo y tercer nivel	256
Figura 34. Expresiones discursivas con mayor recurrencia	257
Figura 35. Red semántica	268
Figura 36. Historieta Edugestión	273
Figura 37. Desarrollo historieta	274
Figura 38. Aspectos identitarios de la gestión escolar	282
Figura 39. Género cartografía horizontes	283
Figura 40. Procedencia cartografía horizontes	284

Figura 41. Instituciones y actores	285
Figura 42. Emergencias simbólicas	291
Figura 43. Estructura	293
Figura 44. Áreas de la gestión escolar	298
Figura 45. Funciones de la gestión escolar	300
Figura 46. Actantes de la gestión escolar	303
Figura 47. Roles en la escuela	322
Figura 48. Nuevos roles en la escuela	323
Figura 49. Vínculos relacionales	325
Figura 50. Horizontes	337

Lista de Imágenes

Imagen 1. Carta asociativa gestión escolar	232
Imagen 2. Sistematización carta asociativa gestión escolar	233
Imagen 3. Desarrollo historieta	274
Imagen 4. Representaciones de la escuela	275
Imagen 5. Representaciones sobre la felicidad en la escuela	279
Imagen 6. Talleres de Socialización	288

Lista de Anexos

Anexo 1. Ficha de Procesamiento Investigación	386
Anexo 2. Diario de Campo	406
Anexo 3. Guía de Entrevista	408
Anexo 4. Formato Observación no Participante	410
Anexo 5. Cartografía de la Gestión Escolar	412
Anexo 6. Historieta	414
Anexo 7. Carta Asociativa	427
Anexo 8. Consentimiento Informado	429



PRESENTACIÓN

Los resultados de una investigación nunca se pueden predeterminedar, es una búsqueda que inicia con un viaje en una balsa a la deriva, en cuyo interior llevas morrales llenos de: corazonadas teóricas, dudas, esperanzas, preguntas, sueños, temores, supuestos, nociones y de libros que provocan efecto de transformación. Lo interesante del viaje es que, aun teniendo una carta de navegación, no sabes que encontrarás, porque nada es certero, te puedes perder; lo único cierto en este viaje, es que puedes aprender.

Antes de iniciar el recorrido, sólo recibes una indicación: puedes dejar algunas cosas de las que llevas en los morrales, las puedes regalar, desechar o adquirir otras distintas que te permitan continuar el viaje para llegar al punto de destino. Igualmente se requiere tener en cuenta que todo viaje tiene un trazado que no necesariamente es el recorrido; esto implica elegir ciertas rutas y alejarse de otras.

Hacer explícitos el origen y las especificidades de este viaje, facilita una mejor comprensión sobre lo acontecido en él, y deja abierto un abanico de posibilidades sobre los diversos caminos que se pudieron recorrer, porque es necesario reconocer que en un ejercicio investigativo son múltiples los senderos que pueden llevarnos a la comprensión de un mismo fenómeno social.

Este documento contiene la ruta trazada en la carta de navegación para este viaje y el camino recorrido en cada uno de sus cinco trayectos, tratando de comprender los aspectos subjetivos de los protagonistas de la escuela, para tejer desde un nosotros, otras nociones de lectura sobre la gestión escolar. Una lectura de lo que connota la



participación de los diversos actores de la escuela en los procesos de la gestión escolar, desde el potencial de los testimonios de vida y el despeje que ellos permiten de las afectaciones propias, sueños, desencantos, utopías y claves de lectura de los sujetos, que rompen sus formas de aislamiento y entran en relación con el otro y con los otros, en este proceso de configurar otras rutas posibles de la gestión escolar.

Se inicia levando anclas, tratando de comprender las intersecciones de época, entre lo que se sabe y lo que puede saberse, entre lo posible y lo imposible, entre lo dado y lo dándose. En tal sentido este trayecto presenta en su primer apartado los distintos registros de bitácoras de otros viajes, los cuales permitieron realizar un análisis de sus contenidos y nexos problemáticos, con el propósito de identificar los hallazgos de otros caminos que sugieran problemas nuevos o maneras alternos de abordarlo, para desde allí hacer el planteamiento de la encrucijada del viaje y fijar los destinos a transitar.

En el segundo trayecto, se trazan las coordenadas epistemológicas y metodológicas en la carta de navegación que permitirá adentrarse en sus lógicas, sus énfasis y desde allí elegir los mejores instrumentos de navegación.

En el tercer trayecto, se despliegan travesías por los distintos escenarios educativos, para desde allí cimentar anclajes de comprensión epocal sobre la gestión escolar y poder hacer acercamientos sobre las representaciones que tienen los actores de la escuela y de esta manera poder identificar las distintas expresiones discursivas que circulan alrededor de ella.

En el cuarto trayecto, se presentan los distintos tejidos identitarios que posibilitan configurar las redes para una escuela del presente histórico a través de cuatro emergencias simbólicas: sistemas de interacción y redes de apoyo, actantes en relación, práctica para transformar y horizontes a transitar.



El último trayecto, permite identificar las raíces comunes, las reflexiones compartidas, los horizontes configurados que posibilitaron escribir nuevas páginas de la gestión escolar, desde lo discontinuo, desde lo por configurar, por emerger, hasta llegar a puerto y poder ver los **“Horizontes Críticos de la Gestión Escolar para una Escuela del Presente Histórico”**.

1.

LEVANDO ANCLAS





1.1 INTERSECCIONES DE ÉPOCA

La escuela ha sido una de las instituciones más consolidada y al mismo tiempo, más cuestionada en la historia reciente de la humanidad. Las críticas no son nuevas, pensadores como Althusser (1977), Dewey (1997), Foucault (1993), Bourdieu (1997), Zemelman (1992) y Barbero (2002), han señalado limitaciones frente a su capacidad instituyente y formadora de ciudadanos, considerándola una institución al servicio de la dominación. Históricamente la escuela ha asumido varios roles, entre ellos el de transmitir la cultura, recordar el origen y posibilitar soñar con futuros posibles; en algunas épocas se le ha reconocido como el lugar donde se encuentran acumulados los tesoros del conocimiento sobre la persona y la naturaleza. En esta multiplicidad de concepciones puede encontrarse que en ella, siempre ha jugado un papel central el lenguaje como el aspecto determinante en la vida social, que “nos alerta acerca de las maneras como el discurso se encuentra inevitablemente vinculado no sólo a la abundancia de significados, sino también a la generación de identidades individuales y sociales” (McLaren, 1998, p. 49).

Desde sus inicios la escuela, ha estado organizada y cohesionada en torno a prácticas sociales que solo son posibles por la comunicación, en la que el lenguaje es uno de los instrumentos que ayuda a constituir la subjetividad. “La cual nos permite reconocer y abordar las maneras como los individuos encuentran sentido a sus experiencias, e incluso a su entendimiento consciente e inconsciente, y las formas culturales disponibles mediante las cuales dicho entendimiento se limita o se habilita” (McLaren, 1998, p. 58).

Este dispositivo en la constitución de los sujetos supone, para autores como Foucault, dos formas de construcción de subjetividad, “la primera que obliga al



individuo a depender y ser controlado por discursos, prácticas, códigos y normas y la segunda la que se refiere a los procedimientos y técnicas que el individuo se aplica a sí mismo para conocerse e identificarse y que le permiten transformar su propio modo de ser” (1983, pp. 29-31).

En este orden de ideas, hay que considerar que la formación de los sujetos no está restringida a la determinación de las características identitarias de los individuos, para afrontarla es necesario también, tener en cuenta el conjunto de percepciones, imágenes, memorias, sentimientos, aspectos simbólicos que orientan su actuar en la interacción permanente con la realidad y los universos consensuados que en determinado momento se habitan. Al respecto Zemelman plantea:

la subjetividad es un proceso productivo, en el que se ponen en relación recíproca las prácticas culturales y sociales de un momento histórico con las colectividades y las individualidades en su singularidad. La subjetividad social (individual y colectiva) es el plano de la realidad social donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad. Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto, de la articulación de ambas (Zemelman, 1997, p. 116).

Analistas de la noción de subjetividad coinciden en que esta es un concepto, que da cabida a múltiples perspectivas desde el uso del lenguaje. Algunas de ellas hacen alusión a la acción del yo que escribe y el yo de quien se escribe, el yo que habla y el yo de quién se habla. La subjetividad, se encuentra en incontables capas del discurso que se entremezclan con nociones de identidad, diferencia, percepciones, las cuales pretenden dar cuenta de las múltiples interpretaciones que se realizan sobre la experiencia de los sujetos. “El lenguaje y la subjetividad moldean la conciencia práctica donde el "yo" siempre depende de un "nosotros", de la localización histórica y social,



y del conjunto de relaciones sociales que conforman la totalidad social, de mayores dimensiones” (McLaren, 1998, p. 59).

Esta manera de entender la subjetividad es coincidente con reflexiones contemporáneas como la de Félix Guattari, quien la define como "el conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez, subjetiva" (Guattari, 1996, p. 20). El concepto de subjetividad involucra “al conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo consciente e inconscientemente, materiales, intelectuales, afectivos en torno a los cuales se configuran las identidades, modos de ser y cambios colectivos” (Calvillo y Favela 1995, p. 270).

Lo anterior obliga a abordar la historia del ser humano como sujeto buscador de contornos, transgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia que le permitan romper con lo evidente, para desentrañar aquello que trasciende la mirada de lo empírico para apropiarse de horizontes nuevos.

El sujeto fundador puede romper con lo evidente porque anima las formas del lenguaje. Es el que resiste la inercia y el que atraviesa hacia lo inédito en la búsqueda de nuevas significaciones, y que, por lo mismo, necesita de un lenguaje abierto a lo nuevo. Es el lenguaje de la mente utópica cuyo contenido es la incorporación de lo constituyente, en vez de quedarse atrapado en lo ya producido (Zemelman, 1992, p. 49).

Esto exige, elaborar formas de razonamiento que ayuden a colocarse ante la institución escolar como una organización política y culturalmente compleja, reconociendo la naturaleza social del lenguaje y su relación con el poder y las formas de conocimiento. Esta relación es clave para comprender las limitaciones de la manera en que actualmente se interpreta el papel de la institución escolar en la sociedad.



Antes de explorar esta cuestión, es importante saber algo sobre la forma en que funciona el lenguaje como actor y como factor constitutivo de lo que se considera la realidad.

Para autores como MacLaren el lenguaje constituye una realidad, más que un mero reflejo de ella. El lenguaje, en este caso, no se conceptualiza como una ventana transparente hacia el mundo, sino más bien como un medio simbólico que activamente refracta, conforma y transforma el mundo. Es decir, “es el medio principal para elaborar las identidades sociales, para formar agentes colectivos, para asegurar la hegemonía cultural y para actuar y denominar la costumbre emancipatoria” (1998, p. 22).

Por otro lado, el modo como se entiendan las cosas determinan lo que se pueda decir sobre ellas y que tipo de intereses involucra; de esta manera se consolida la sentencia “cualquier sector social no puede sino aspirar al dominio del lenguaje y de la argumentación y al desarrollo de su voluntad de saber” (Hernández, 2000, p. 127). De manera similar, cuando se escucha, se dispone de claves para interpretar el discurso del otro. El mensaje inteligible depende tanto de lo que el emisor dice, como de lo que el receptor perciba como algo con sentido.

El error es suponer que la aplicación del lenguaje al mundo consiste en pegar etiquetas a los objetos que, por así decirlo se identifican a sí mismos. Conforme a mi perspectiva, el mundo se divide según lo dividamos, y nuestra forma principal de dividir las cosas está en el lenguaje. Nuestro concepto de la realidad depende de nuestras categorías lingüísticas (Searle, 1969, p. 194)

Si el concepto de la realidad depende de las categorías lingüísticas, significa entonces que una parte del proyecto de transformar la comprensión sobre la gestión escolar es cómo se habla acerca del proceso mismo de ésta. Esto, a su vez, implica una pugna debida al vocabulario teórico, filosófico, moral y epistemológico que se emplee al analizar cómo operan y funcionan las escuelas en la sociedad. A esto se añade que si



la teoría y métodos de la gestión escolar son limitados, difícilmente se descubrirá que solo se puede imaginar un proyecto social dentro de este espacio condicionado.

Así, cualquier deficiencia de la acción para cambiar el mundo se atribuye al manejo tergiversado o a la aplicación inadecuada de las teorías, es decir, se ignoraría la influencia de éstas y de los métodos como herramientas para la acción y el conocimiento. El conocimiento congelado se desplaza en paralelo con el estancamiento de los conceptos manejados. De ahí que las dificultades para renovar la teoría de la gestión escolar se generan por el limitado vocabulario de la teoría social con que se pretende explicar el mundo.

En todo caso, el lenguaje, siempre se sitúa dentro de la ideología y las relaciones de poder/conocimiento que gobiernan y regulan el acceso de comunidades interpretativas singulares a prácticas particulares del lenguaje. Al respecto McLaren advierte:

los significados de cualquier suceso o experiencia sólo se encuentran disponibles a través del lenguaje seleccionado por la comunidad interpretativa particular que desea presentar inteligiblemente dichos sucesos. El lenguaje siempre se localiza en discursos o familias de ideas, y el rango de los discursos siempre es limitado o "selectivo", dado que la cultura dominante ha legitimado y hecho disponibles ciertos discursos, mientras desacredita y margina otros. El espacio del significado siempre es un espacio colonizado donde la necesidad ya ha sido inscrita mediante códigos culturales y el amplio campo de las relaciones políticas, económicas y sociales. Por lo tanto, el lenguaje puede utilizarse para enmarcar y legitimar diferentes interpretaciones del mundo; es tanto síntoma como causa de las comprensiones culturales. (1998, p. 64)

Esto significa de acuerdo con McLaren (1998) que no existe un mundo ideal, monolítico, autónomo, que pueda comprenderse fuera de la naturaleza social del lenguaje y al cual correspondan necesariamente las construcciones sociales. Siempre hay un campo referencial donde se sitúan los símbolos, y este campo referencial



particular (por ejemplo, el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo) influirá en la forma en que los símbolos generan significado. Como ha señalado (Bakhtin, 1981, p. 293), el lenguaje siempre está poblado por los significados de otras personas, ya que siempre "se proclama con intenciones y acentos". En consecuencia, es intersubjetivo; marca el mundo con una presencia social que nunca es neutral o incuestionable. El lenguaje no refleja una imagen inmaculada de la realidad de "afuera"; sin importar la imagen, el objeto o el acontecimiento que intente presentar, lo hace mediante refracción y distorsión. Esto equivale a decir, no que el conocimiento siempre es falso, sino que nunca es completo. Se puede afirmar, por lo tanto, que el lenguaje genera comprensiones particulares del mundo, es decir, significados particulares y que la manera en que se utiliza para interpretar el mundo determina en gran medida la manera de pensar y actuar sobre el mundo (Volosinov, 1973).

A partir de lo expuesto, el reto de la investigación implica, abordar la problemática de la gestión escolar como síntoma de procesos que no siempre afloran con nitidez, de manera que se pueda preguntar, de un lado, por su significación como puerta de entrada hacia profundidades mayores que las que pueden apreciarse en la superficie de lo observable; y por el otro, volver a la perspectiva ontológica de la gestión escolar para que desde su resignificación se construyan nuevos lenguajes, nuevas relaciones de la escuela para los sujetos, y poder leerlos como lo afirma Zemelman:

La realidad tiene que ser comprendida como una articulación entre lo dado y lo potencial, concepción que incide sobre la propia noción de la historia en tanto lleva a entenderla como una secuencia de coyunturas en las que, al conformar situaciones de presente, se insertan las prácticas y proyectos constructores de la realidad (1987, p. 24).

Y en esa articulación, el lenguaje se convierte en protagonista, puesto que mediante él se nombra la experiencia y se actúa como resultado de la forma en que se interprete, obligando de esta manera a abordar la realidad de la gestión escolar desde



sus bordes, desde las voces de los protagonistas, desde lo construido en la tensión entre cierre y apertura, entre conformidad con lo dado y necesidad de realidad; entre predominio de una modalidad particular de racionalidad y pluralidad de racionalidades; entre conocimiento codificado y la transformación del conocimiento en conciencia y voluntad histórica; entre ocultamiento del movimiento de la realidad y procesos constituyentes.

El conocimiento sobre la gestión escolar, desde esta perspectiva se convierte en una construcción social, lo cual significa que el mundo en que habitan los sujetos se construye simbólicamente por medio de la mente (y el cuerpo) a través de la interacción social, y depende enormemente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica (McLaren, 1988, pp. 1-10). Lo que esto significa, de acuerdo con Richard Brown, es que se debe renunciar a la bifurcación de lo literal y lo objetivo en favor de lo metafórico, lo simbólico y lo subjetivo. En palabras de Brown “las realidades a las cuales se refieren los símbolos también son simbólicas, es decir... son la intención de actores humanos y se encuentran dentro de un marco de visión compartido” (1987, p. 118), esto indica que las palabras no son signos de cosas, sino que más bien las cosas son signos de palabras, ya que no existe realidad social que no se experimente mediante un eje social de discurso.

En el marco de estos discernimientos surge y se justifica la presente investigación, con base en dos aspectos esenciales, el primero de ellos, mis inquietudes personales y profesionales. Personales, puesto que la vida me ha permitido estar en diferentes escenarios educativos, desempeñando distintos roles, en diversos niveles y modalidades, intentando vivir con un compromiso político, el de propiciar procesos de transformación desde prácticas de gestión que reconozcan y potencien a los sujetos. Desde esta perspectiva, gestar sentido que permita avanzar en la configuración de una escuela que se preocupe por cuestionar la verdad del presente que se narra en el ahora, por no convertirla en otra creencia, por permitir que el sujeto



se haga preguntas, se piense, se conozca, se reconozca y se potencie desde su presente histórico.

Lo dicho requiere pensar en términos de potencialidades de horizontes posibles, más que de relaciones de causa-efecto, que pueden estar fuera de los límites de las determinaciones. Potencialidades entendidas “como la forma de recuperar la historia de lo dado, con todas las posibilidades que contenga, según sea la constelación de sujetos concurrentes en la situación social” (Zemelman, 2005, p. 16).

De lo anterior se desprende que la reflexión crítica y argumentativa, es un camino que, si se afronta conscientemente, conduce la acción humana hacia el cambio y la transformación. En este sentido, antes de sugerir estrategias metodológicas o técnicas que terminan siendo estandarizadas, lo que se requiere es generar rupturas conceptuales para transformar las ideas consagradas como únicas en torno al papel y al horizonte de la gestión escolar.

El aspecto profesional, tiene que ver con la revisión del andamiaje teórico que se ha producido en torno a la gestión escolar, específicamente, sobre la gestión directiva, en la que se evidencia la dinámica organizativa de la escuela. Los estudios sobre dirección escolar no son nuevos dentro del mundo de la investigación, estos trabajos han generado una fuente de información valiosa. Sin embargo, se conocen pocos estudios sobre las tensiones y las demandas innovadoras de la gestión escolar que cualifiquen y justifiquen su valor social al proponer otros caminos, otros lenguajes, para pensar los problemas que afectan la posibilidad de producir experiencias educativas, que comprometan la capacidad del sujeto para decidir nuevas dinámicas sobre las múltiples formas en que pueda tener lugar la gestión escolar.

Forjar una postura epistemológica capaz de construir un conocimiento que devenga en la apropiación de lo necesario de proyectarse en función de finalidades valóricas alternativas que sirva de fundamento al tránsito desde una



aprehensión abierta, en tanto se enfrenta con sus propios parámetros, a la definición de proyectos. Aprehensión y proyecto mediante los cuales opera la transformación de la objetividad en praxis. Se trata de llevar a cabo en el plano de la epistemología lo que se ha destacado en determinadas construcciones estéticas que juegan con la idea de lo inacabado y levemente imperfecto, de manera que constituya un certificado que da el tiempo a las obras humanas, de que nada este totalmente terminado (Zemelman, 1997, p. 12).

La finalidad de configurar el campo de la gestión escolar en la complejidad del conocimiento como relación del sujeto concreto, desde las experiencias, lenguajes y subjetividades de sus protagonistas, es crear un mundo éticamente más comprometido para estimular una mayor conciencia en el darse cuenta y dar cuenta de la redes de relaciones, representaciones, sentidos y significados posibles de ser deconstruidos, que implique rupturas con lo dado, con lo instituido, para poder potenciar una escuela que de sentido al educar y al enseñar, que no deje afuera, por su afán y formalidad, regiones de la realidad significativas para la definición de prácticas de transformación social.



1.2 BITÁCORAS DE OTROS VIAJES

Los innumerables cambios sociales, políticos y económicos de los últimos años han destacado la problemática de la educación como centro de atención e inquietud de los sectores tanto nacionales como internacionales. Es así como las agendas político-educativas de los países de la región americana proponen diversos ejes para el desarrollo de la educación tales como: calidad, eficiencia, rendimiento, equidad, descentralización y autonomía. La gestión escolar aparece como uno de los elementos recurrentes de estas agendas, no solo porque introduce la dimensión institucional como eje central en el proceso reformista, sino porque intenta constituirse en el elemento articulador entre la gerencia, el liderazgo y la cultura.

Investigar sobre la gestión escolar, exige revisar la producción científica, que permita, por un lado, realizar un análisis de sus contenidos y nexos problemáticos con el propósito de identificar los hallazgos y principales tendencias y por el otro, realizar un balance crítico que sugiera problemas nuevos o maneras alternas para abordarla. En palabras de Sousa:

Excavar en la basura cultural producida por el canon de la modernidad occidental para descubrir las tradiciones y alternativas que de él fueron expulsadas; excavar en el colonialismo y en el neo-colonialismo para descubrir en los escombros de las relaciones dominantes entre la cultura occidental y las otras culturas, otras relaciones posibles más recíprocas e igualitarias, cuyo interés es identificar en esos residuos y en esas ruinas, fragmentos epistemológicos, culturales, sociales y políticos que ayuden a reinventar (2003, p. 17).



Desde hace varias décadas, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ha venido implementando diferentes lineamientos tales como los consignados en la serie de guías para el desarrollo de procesos de autoevaluación, planes de mejoramiento y programas como el plan de Educación de calidad para la prosperidad, con el fin de contribuir a mejorar la gestión educativa del país y de esta forma, promover y garantizar condiciones para alcanzar una educación de calidad.

A pesar de ello, la ausencia de diagnósticos que permitan avanzar en una revisión de conjunto de la problemática de la gestión escolar, no ha permitido hasta el momento, tener una comprensión, que posibilite establecer respuestas a las preocupaciones manifiestas por diferentes sectores sobre la labor de la escuela.

El propósito central de este apartado, es presentar el estado del arte sobre la gestión escolar. Para ello inicialmente se describe la metodología utilizada y las fuentes de información a las que se acudieron. Posteriormente se aborda cada una de las tendencias identificadas de acuerdo con la información rastreada.

El diseño metodológico que permitió la configuración del Estado del Arte, se dividió en tres etapas. La primera de ellas, consistió en una búsqueda sistemática de la información en las diferentes fuentes documentales, bases de datos y sistemas de información científica. En el desarrollo de esta etapa se especificaron los parámetros de búsqueda y la identificación de las fuentes de consulta, una vez concluida, se realizó el rastreo documental y bibliográfico.

En la segunda etapa, se organizó y sistematizó la información recolectada a través de una matriz con dos componentes esenciales. El primero de ellos, la Fase Heurística, y el segundo la Fase Hermenéutica. El propósito de la fase heurística fue dar cuenta de la literatura existente sobre la gestión escolar ubicada en el periodo señalado para la búsqueda documental, el tipo de información consultada sobre el objeto de estudio,



los temas específicos desarrollados, las palabras clave, el sustento teórico, el tipo de investigación y el diseño metodológico. Un aspecto fundamental en esta etapa, fue el determinar un marco temporal y conceptual de los documentos, con el fin de establecer el horizonte de observación. Para tal efecto se delimitó el periodo comprendido entre 1994 y 2014, en primero de ellos, por la importancia de la Ley General de Educación y su impacto en la gestión escolar y en segundo, por la propuesta que en el año 2014 presentó el Ministerio de Educación Nacional sobre el modelo de gestión Escuela de Vida.

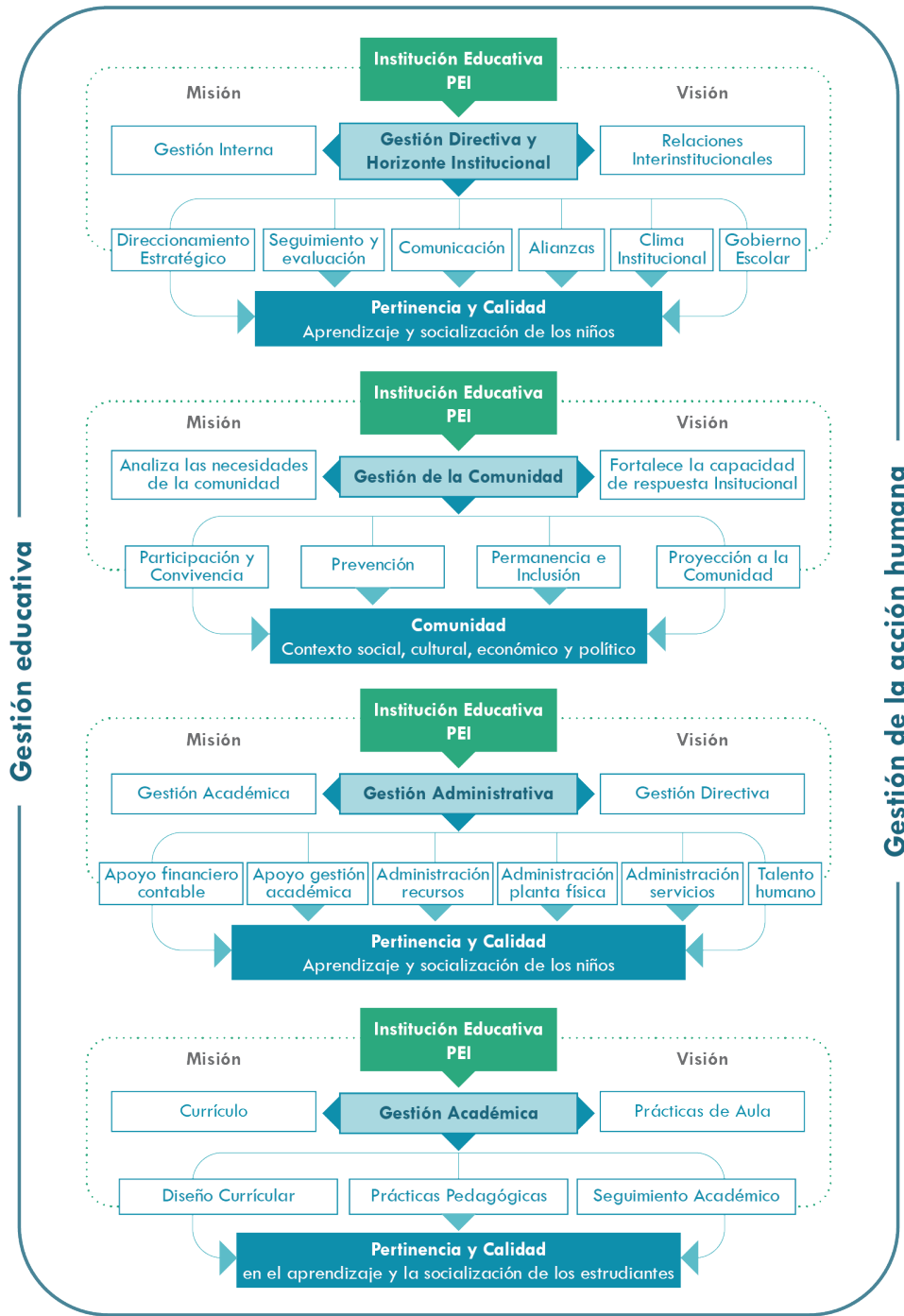
La matriz en su fase hermenéutica, permitió establecer los distintos cruces y relaciones entre los hallazgos encontrados y de esta manera identificar las principales tendencias que permiten lograr una lectura crítica sobre las comprensiones de la gestión escolar. Un análisis de esta producción intelectual sobre la forma como se gestiona la escuela permitió identificar tres grandes tendencias. En primer lugar, aquellas que se sitúan al interior de los discursos de las distintas áreas de la gestión escolar, la segunda, sobre la mejora y la eficiencia escolar, y una última tendencia, acerca del conjunto discursivo sobre la perspectiva crítica de la gestión escolar.

1.2.1 Registros desde las áreas de la gestión escolar

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la gestión institucional comprende las siguientes áreas: la directiva, la académica, la administrativa-financiera y la gestión de la comunidad (MEN, 2008, p. 27). Al interior de estas áreas, existe un conjunto de procesos y componentes que deben ser periódicamente evaluados, con el fin de identificar los avances, dificultades y establecer los planes de mejoramiento, todo ello anclado a la política de calidad el MEN se ha venido desarrollando en los últimos años.



Figura 1. Áreas de la Gestión Escolar



Fuente: Elaboración Propia



Gestión directiva: se refiere a la manera como se orienta el establecimiento educativo. Esta área comprende el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar y las relaciones interinstitucionales. La responsabilidad mayor en esta área de la gestión recae sobre los directivos de los establecimientos escolares.

En los desarrollos teóricos que se refieren a la gestión escolar, se encuentran los estudios adelantados por Gairín, 2005; Andrade, 2003; Navarro, 2002; Ramírez, 2000; Casassus, 1999; Iñiguez, 1998 y propuestas que emergen de investigaciones dedicadas a la dirección de centros educativos, como los de López Yáñez, 2003; Poggi, 2001; Borrel y Chavarría, 2001 y Antúnez, 2000. Dichos autores destacan la importancia de los directivos como actores clave, en la transformación de la escuela y subrayan la necesidad de profesionalizar el trabajo directivo. En sintonía con éstos estudios, se configura y toma cuerpo la necesidad de diseñar y organizar “propuestas de formación, particularmente orientadas a mejorar las capacidades y saberes de los directivos docentes en cada institución educativa” (Poggi, 2001, p. 5).

En relación con el papel de los directivos, Marchesi y Martín (1998, p. 377) plantean que éste se ha modificado a lo largo de las últimas décadas. Los cambios que afectan al conjunto del sistema educativo inciden especialmente en la figura del director, quien tiene que idear el punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que presenta su comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo novedoso de ejercer las funciones directivas, las cuales se basan en aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio.



Estos cambios de perspectiva frente al rol del rector también se pueden registrar, desde lo normativo en la legislación colombiana. Es así como en la resolución 13342 de 1982, se define como la primera autoridad administrativa y docente del plantel, que depende del Ministerio de Educación Nacional o de la entidad en quien este delegue su poder; en dicha resolución se enfatizó sobre su autoridad, el rector es el jefe supremo y director de la administración y funcionamiento del colegio.

A partir de la ley 60 de 1993, se establece la descentralización de las competencias y el fortalecimiento de la capacidad local e institucional, el sistema educativo colombiano contempla a la institución escolar como la unidad básica de gestión del sistema y el rector es considerado el líder y el responsable de la institución educativa, por lo tanto, se convierte en pieza central de este nuevo esquema administrativo.

Con la promulgación de la Ley General de Educación, el rol del rector se define como el educador que ejerce funciones de dirección, coordinación, supervisión, e inspección. Aún más, en el decreto 1860 de 1994, se establece la obligatoriedad de la conformación del gobierno escolar, su elección, las funciones del consejo directivo como órgano máximo de la institución, las funciones del consejo académico y las del rector, otorgándole a este último un rol de ejecutor de las decisiones del gobierno escolar.

En la ley 715 del 2001, a los rectores se les delega funciones nuevas relacionadas con el manejo de personal, la evaluación y el rendimiento de cuentas a la comunidad escolar. También, se refuerza las funciones asignadas, como el manejo de los recursos financieros y la calidad de la prestación del servicio educativo. A esto se añade, el decreto 1278 del 2002, en donde se expide el estatuto de profesionalización docente, otorgándole a los directivos docentes la responsabilidad del funcionamiento de la organización escolar.



El rector y el director rural, tienen el compromiso de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor del establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional, que sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión educativa, de las relaciones con el entorno y los padres de familia; lo que implica responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo y administrativo a su cargo. El decreto 1278, también establece las nuevas denominaciones de los cargos de dirección y sus requisitos: título de licenciado en educación o de profesional y entre 4 y 5 años de experiencia profesional.

De acuerdo con lo anterior, al directivo no se le exige formación docente, experiencia escolar, ni tampoco un currículo específico para el cargo. Ese cambio exhibe implicaciones importantes en el perfil de los directivos docentes, pues modifica el perfil educativo que se había logrado configurar desde la renovación curricular en la década de los 80, descrito así por Miñana " El directivo docente del sector estatal en Colombia es un docente con experiencia que se ha hecho directivo, con formación pedagógica y en algunos casos con postgrado en administración o en otras áreas afines" (1999, p. 29).

Respecto a la asignación de funciones de manejo del personal, el Decreto 1850 (2002), en su artículo 12, estipula las funciones de jefe de personal del rector frente a sus maestros. En ejercicio de esta función, el rector define el horario de la jornada escolar, los períodos de clase, la organización de actividades de los docentes, la asignación académica semanal y la asignación académica de cada maestro. Más adelante, el Ministerio de Educación Nacional a través de la Guía 34, le otorga al rector el rol de líder, con habilidades y competencias que le permitan entre otras:

Liderar sus equipos directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y de mejoramiento, lograr que cada persona que trabaja en el



establecimiento o centro educativo se sienta parte del equipo y comparta sus principios y formas de actuar, saber cuáles son los aprendizajes y competencias básicas que todos los estudiantes deben desarrollar en cada momento de su proceso educativo, y buscar apoyos externos para fortalecer la institución y ayudar a estudiantes, docentes y personal administrativo” (MEN, 2008, p. 26).

En el nuevo siglo, otra investigación importante fue la realizada por Sandoval (2002) sobre las experiencias en gestión escolar y liderazgo de directivos y educadores, en ese estudio se analiza el papel de los directivos docentes a través del liderazgo que deben ejercer en la institución. Señala cómo este liderazgo lo deben desarrollar en la acción y mediante la interacción con los actores educativos, como resultado de la articulación entre la visión, el poder y el saber. Liderazgo que se demuestra en la medida en que logre soluciones efectivas y equitativas a los problemas propios de su labor, para ello deberá seleccionar las mejores estrategias que reduzcan al máximo la incertidumbre.

La función directiva no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva, es decir, que no es pertinente pensar en el modelo de directivo de validez universal sin la singularidad de cada institución escolar y en el proceso e historia que le son propios. La investigación de Cáceres (2007) titulado Gestión de directivos docentes para la construcción del PEI en el colegio metropolitano de Florida Blanca, describe el compromiso del directivo docente como dinamizador en la construcción del PEI, a través del diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las acciones, estrategias, metodologías y procesos, de tal forma que se convierte en un elemento esencial en la educación de calidad y en el mejoramiento institucional. Señala como un aspecto clave para generar procesos de calidad educativa, el liderazgo que manifiesten los directivos docentes.

Frente a las prácticas de la gestión directiva en los procesos de calidad, se registran varios estudios. La tesis doctoral de Donadello (2011), titulada El Director en los



Centros de Educación Primaria. Gestión del conocimiento, gestión de competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa de centro. Estudio de caso de un Colegio Rural Agrupado (CRA), expone diferentes ejes transversales para analizar el perfil competencial del Director de un Centro de Enseñanza Primaria en el medio Rural. La investigación esboza un perfil de líder de un CRA, valora el cómo se gestiona el conocimiento y la innovación en el CRA y analiza cuál es el impacto en la calidad educativa de centro. El carácter innovador de este estudio, es abordar la gestión de competencias directivas, las competencias clave del director/equipo directivo, el liderazgo, la gestión del conocimiento y de la calidad educativa de centros con las características distintivas de un CRA

En otro estudio, Romero (2007) aborda las prácticas de gestión directiva que aportan para el fortalecimiento de la calidad institucional, allí se plantea que la calidad en las instituciones escolares se produce cuando los directivos docentes encaminan su accionar a fortalecer, gestionar y dinamizar todo el engranaje de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las acciones, estrategias, metodologías y procesos. Entre las prácticas de gestión de calidad se evidencian las siguientes: La planeación institucional, el trabajo en equipo, el seguimiento continuo de los procesos, que se realizan; la comunicación, el clima institucional y la estandarización de los procesos. También es necesario resaltar que la dirección escolar sí tiene constitutivos propios que la diferencian de otras prácticas sociales y educativas, aunque comparten las categorías presentes en la dinámica social como autoridad, poder, cultura, producción, entre otras, sus constitutivos propios son: el proyecto escolar, el uso de la autoridad, el método directivo, la intersección de proyectos, la gestión de recursos y como resultado, la coherencia directiva.

Hay otro aspecto que presenta en su tesis doctoral Ávila (2008) quien caracteriza cómo se está configurando el campo de la rectoría oficial escolar en Colombia a partir de las relaciones de poder que se generan entre el rector y las dimensiones



macropolítica y micropolítica de las instituciones educativas. Los resultados muestran cómo el campo de la rectoría está fuertemente regulado por las normas y políticas educativas nacionales y la recontextualización que se hace de éstas en los escenarios macropolíticos locales. El campo del rector se configura, con base en tres líneas de fuerza de dominio que cambian la orientación de la rectoría, afectan su función y generan cambios en sus relaciones. La primera conduce al rector hacia el entorno, en búsqueda de recursos, proyectos y relaciones con el gobierno local. La segunda lo hala hacia la promoción de la democracia en la institución educativa y el disciplinamiento de los maestros. La tercera se orienta hacia la rendición de cuentas. Se concluye que la reconfiguración del campo del rector se da en un contexto social problematizado y signado por amplias expectativas sobre el papel de la escuela y los rectores, al tiempo que se perciben diversas restricciones. La labor directiva está marcada por un sesgo altamente administrativo, una orientación hacia el disciplinamiento de los maestros y la rendición de cuentas. En medio de estas restricciones, los rectores ensayan estrategias de negociación y promueven acciones y proyectos para lograr cumplir con los objetivos institucionales, las demandas de la comunidad escolar y las expectativas de su rol.

Hay otro aspecto que se aborda en la investigación realizada en Chile, denominada Autoevaluación de la gestión directiva en pro de una educación creativa, cuyo objetivo fundamental es conocer el aporte de los equipos directivos en el fomento de la creatividad en sus centros escolares. Su estructura teórica está basada en el “Marco para la buena dirección”, una propuesta de dominios y criterios acerca del quehacer directivo, elaborada por el Ministerio de Educación de Chile. Para ello su autora, realiza un acercamiento a través de la autoevaluación de los propios directivos respecto de sus desempeños profesionales en pro de una cultura educativa creativa. La importancia del estudio radica en ofrecer una interesante perspectiva en cuanto a abordar de qué manera la enseñanza de la creatividad es gestionada y asumida por los equipos directivos para lograr una educación de calidad. (Lira, 2011). Llama la



atención una de la conclusiones del estudio que plantea la tendencia de los directivos a autoevaluarse satisfactoriamente, lo cual genera nuevos interrogantes respecto de si esto se debe a que en realidad realizan bien sus labores o presentan una baja capacidad de autocrítica respecto de sus ejercicios profesionales.

Por otro lado, desde lo instituido, es necesario señalar la política Nacional Colombiana, en dónde se establece, el mejoramiento de la gestión educativa como uno de los cuatro énfasis fundamentales del plan sectorial (2010-2014). En esta dirección se definió la política “Fortalecer la Gestión del Sector Educativo”, la cual busca garantizar que las Secretarías de Educación, cuenten con lo necesario para organizar y hacer más eficaz la administración del sector en su respectiva jurisdicción, mediante el desarrollo de actividades relacionadas con procesos, sistemas de información, implementación de estructuras organizacionales y certificación en calidad, entre otras (MEN, 2012, p. 65).

Así mismo, como parte del proceso de fortalecimiento de la gestión de los Establecimientos Educativos, el Ministerio de Educación Nacional puso en marcha el proyecto “Programa de Apoyo en Gestión al Plan de Educación de Calidad para la Prosperidad”, financiado por el BID, con el objetivo de diseñar e implementar apoyos concretos que generen en los rectores y directores rurales una mayor capacidad de gestión, que contribuya a mejorar el uso del tiempo y la gestión del talento humano, así como de los recursos físicos, administrativos y financieros, encaminándolos al logro de los fines misionales de la educación desde una perspectiva descentralizada.

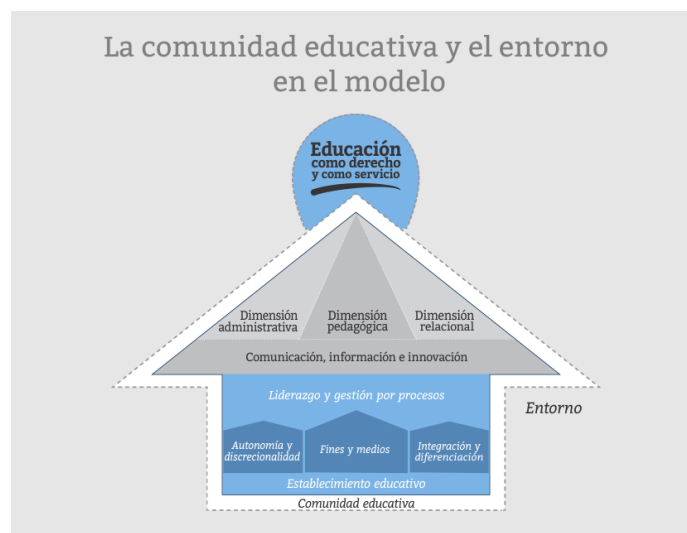
Otra de las estrategia desarrolladas por el MEN, a través de la Subdirección de recursos humanos del sector educativo, ha sido el Encuentro con Rectores que surgió a partir de los resultados de la evaluación llevada a cabo en los talleres presenciales de reinducción realizados durante el año 2008 a docentes y directivos docentes vinculados bajo el Decreto 1278 de 2002, en donde los participantes establecieron las



expectativas que tenían frente a sus instancias directivas: Rectores, Secretaria de Educación y Ministerio de Educación Nacional.

En el año 2014 el Ministerio de Educación Nacional, desarrolla la prueba piloto al modelo de gestión “Escuela de Vida”, propuesta elaborada por el Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Universidad Nacional de Colombia (UN).

Figura 2. Modelo Gestión Escuela de Vida



Fuente: (MEN, 2014)

El documento de la propuesta contiene los siguientes aspectos. Examina en primer lugar la necesidad de contar con un modelo de gestión, dados los nuevos retos de la escuela y las nuevas respuestas que se plantean desde la gestión escolar. Presenta luego las características del modelo, denominado Modelo de gestión Escuela de Vida, el cual es entendido como un instrumento de análisis y una herramienta heurística para la comprensión y la práctica de la gestión escolar de los establecimientos educativos. Describe, además, el enfoque del modelo, que está basado en la escuela como espacio de derechos y de vida, y en la especificidad del servicio educativo público



estatal. Adicionalmente, el documento analiza las características de la gestión en el campo educativo y su relación con el liderazgo distribuido¹ y transformacional², y con la gestión por procesos. El modelo incorpora cinco funciones clásicas de la gestión al contexto de la gestión escolar a saber: planeación, organización, dirección, evaluación y retroalimentación (sigla P.O.D.E.R). Finalmente, el documento expone los componentes del modelo (pilares, dimensiones, macroprocesos y procesos) y el diseño de procesos (MEN, 2014, p. 5).

La prueba piloto del modelo, se realizó en Bucaramanga, Cundinamarca y en el Eje Cafetero. Algunas de las conclusiones plasmadas en el informe final de ejecución de la prueba piloto en el Eje Cafetero por parte de la Universidad de Manizales (2014) son:

- ✎ El modelo integra de manera perfecta las dimensiones y responde a lo misional de la escuela, por ende fortalece la gestión escolar.
- ✎ El modelo brinda una serie de herramientas para promover y garantizar condiciones que faciliten llegar a una educación de calidad, buscando que éstas se consoliden a nivel institucional y así obtener el fin propuesto: “La educación como un derecho y servicio”, tal como lo señala la Constitución Nacional de 1991.
- ✎ El modelo Escuela deVida podría responder a las necesidades actuales del sistema educativo, siempre y cuando se faciliten todos los recursos necesarios para su implementación.
- ✎ El modelo de gestión es novedoso, apunta a los actores de la comunidad educativa como sujeto de derecho.

¹ De acuerdo al modelo, los directivos docentes reales tienen unas aptitudes específicas e intereses determinados que los hacen privilegiar algunos liderazgos sobre otros y precisamente por eso deben saber desconcentrar y distribuir su liderazgo con la comunidad educativa a la que pertenecen.

² Este concepto fue introducido por Bass a mediados de los años 80 y se caracteriza porque no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del EE y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes (Murillo 2006). Esta forma de liderazgo se define a partir de cinco dimensiones principales: carisma, visión, consideración individual, estimulación intelectual y capacidad para motivar



- ✎ El modelo de gestión está pensada para el fortalecimiento y cualificación de las instituciones educativas en cabeza de los rectores.
- ✎ Es importante el trabajo colaborativo dentro del modelo de gestión donde se involucren los órganos de gobierno escolar, el consejo directivo, consejo académico y otros órganos de gobierno.
- ✎ El modelo propone los principios de eficiencia y eficacia, aspectos que redundarán en una gestión de calidad de los rectores

Gestión académica: La gestión académica está en el centro de la gestión escolar y por ello, gran parte de la producción discursiva se dirige a caracterizarla, conceptualizarla y prescribirla.

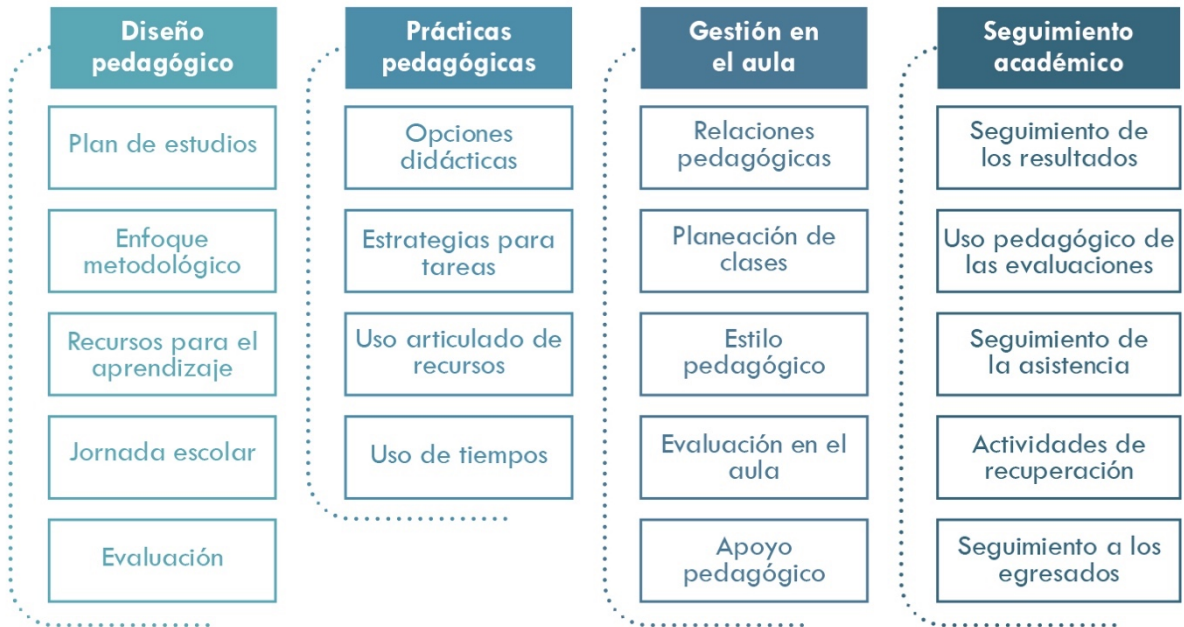
Siendo los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación el eje del oficio educativo, la gestión académica de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala como se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico (MEN, 2008).

Este Componente guía la propuesta académica ofrecida a la comunidad educativa y en especial tiene como meta el beneficio integral de la evolución académica del estudiante, en él, se recoge lo que se considera una de las funciones más claves de la institución educativa y su razón de ser como es asegurar el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes.

Los elementos estructurales de la gestión académica de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional son:



Figura 3. Procesos de la Gestión Académica



Fuente: Elaboración propia

Uno de los aspectos más preponderantes de la gestión académica obedece a la construcción integral del currículo escolar, en él se explica claramente el qué, el cómo, el cuándo, el para qué del proceso de aprendizaje.

La organización académica del centro tiene como objetivo principal y básico la adecuada disposición de los elementos contenidos en los currículos, en los planes de estudios, en las programaciones escolares o en la planificación general, para conseguir los mejores logros, por parte de los profesores y alumnos, en el proceso de enseñanza aprendizaje (García, 2002, p. 59)

En la década de los noventa aparecieron expertos curriculistas, quienes asesoraron a las instituciones educativas para la construcción de los diferentes componentes del proyecto educativo institucional, presentándose así como



problemática central el carácter homogéneo y compacto de los diseños curriculares. Desde esta perspectiva, el currículo oficial diseñado expresa, según Escudero, “un determinado régimen de saber, como un “paquete”, aplicable en cualquier contexto, sin tomar en consideración a los sujetos, con una formulación predefinida, para ser instalada en los centros educativos, a la manera de artefactos, tal y cual como lo construyeron los expertos” (1997, p. 45).

En contraposición a esta perspectiva, surgen algunas alternativas, que reconocen el carácter fluido del currículo, interpretaciones que permitieron generar distintos matices teniendo en cuenta los contextos. Al respecto Giroux plantea que los teóricos críticos de la educación, va un paso más allá de esta perspectiva y ven al currículo desde una forma de política cultural, esto quiere decir, como parte de la dimensión sociocultural del proceso educativo en la escuela. El término política cultural permite al teórico cultural resaltar las consecuencias políticas de la interacción entre educadores y estudiantes que vienen de diferentes culturas, dominantes o subordinadas. (Giroux, 2003, p. 24).

En el estado del arte sobre la educación en América Latina, Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1984), han identificado varios estudios que se centran en los procesos pedagógicos, los cuales han sido agrupados de acuerdo con los factores que afectan tanto al que enseña como al que aprende. Entre los factores que afectan al que aprenden se encuentran: la capacidad general para aprender nuevos conocimientos, perseverancia y participación en el estudio, la capacidad de atención a lo que se estudia, tiempos de exposición al aprendizaje y rendimientos en el análisis. Estos autores en un estudio más detallado, también plantean que existen variables en la escuela que inciden sobre los niveles de rendimiento, tales como, la cobertura, duración del año escolar y disponibilidad de textos. Por último, frente a los factores que se asocian a los docentes, se indica que el tipo de estudios y el tiempo de permanencia en el establecimiento educativo inciden de manera significativa en el



aprendizaje. De esta manera, sus estudios demostraron la importancia que tienen los involucrados en los procesos pedagógicos, para que el éxito del rendimiento escolar realmente sea el producto de una red de relaciones, físicas, pedagógicas, emocionales, administrativas, políticas y culturales.

La investigación doctoral de Prado (2014), contrasta las características pedagógicas con las que se enseña y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en ocho Instituciones Educativas (I.E.) oficiales en la ciudad de Bogotá, desde la perspectiva de directivos y docentes. Los resultados sugieren diferencias tangenciales entre las características pedagógicas de la enseñanza exploradas, tales como: los principios teóricos que orientan la enseñanza y el aprendizaje, la concepción de evaluación y la distinción entre la evaluación que se hace en el aula y el ideal que se tiene de la misma según los participantes. Otro de los resultados, plantea como los directivos docentes conocen los referentes legales en los cuales deben moverse sus acciones asociadas a la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, el paso entre la comprensión de las normas y su aplicabilidad evidencia una serie de vacíos frente a los cuales el impacto de la gestión no alcanza a serles fiel. La evaluación de los aprendizajes es considerada de manera bidireccional como instrumento y proceso; La evaluación como instrumento aporta la información necesaria para un proceso clasificatorio en los estudiantes pero también sus resultados permiten que la práctica docente pueda ser revisada. La continuidad en los procesos asegura, según la percepción los directivos una mejora en el aprendizaje, siempre y cuando se haga de manera integral, sistemática, formativa y flexible. (Prado, 2014, p. 14)

Gestión Administrativa: Esta área de la gestión escolar se orientada a proveer los recursos financieros, físicos, logísticos y humanos necesarios a la prestación del servicio educativo, además comprende la capacidad de la institución para guiar sus sistemas de apoyo en beneficio del quehacer pedagógico, y la manera como la



administración fundamenta su razón de ser en función de las demandas de la Gestión académica.

Figura 4. Procesos de la Gestión Administrativa



Fuente: Elaboración propia

En la revisión documental, los estudios se centran en el componente de Talento humano en dos aspectos esenciales, el primero de ellos tiene que ver con la formación y el segundo con la evaluación del desempeño.

Frente al aspecto formativo, González afirma que la formación del docente debe ser un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño en un ambiente de diálogo participativo (2004, p. 3).



Por otro lado, en el estudio sobre la formación docente en América Latina, publicado por la oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe en el año de 1991, se pretenden establecer los vínculos existentes entre la línea de desarrollo histórico de la formación docente y las tendencias que se dejan sentir en el curso evolutivo de los sistemas escolares. La hipótesis de este trabajo se centró en la filiación que tendrían los estilos, prácticas y problemas más generales de la formación y las formas habituales de introducir cambios en sus procesos, con conceptos, prejuicios y convenciones que se confunde con el origen mismo de los sistemas escolares. En el estudio, también se presenta un panorama global y sintético del estado real en que se encuentra la formación del profesorado en la región, tanto en los problemas que afectan dichos procesos como en las innovaciones y medidas de mejoramiento que se están introduciendo.

De acuerdo con Castro (1991, p. 34) dentro de las principales conclusiones del estudio se tienen las siguientes:

- ✎ Falta de unidad conceptual para abordar las funciones de la formación, para orientar su desarrollo y para implementar políticas temporales
- ✎ Rigidez organizativa, administrativa y curricular para responder con relativa eficiencia tanto a las necesidades locales, regionales y/o nacionales de recursos docentes calificados, como a las demandas de la enseñanza y del ejercicio docente
- ✎ Hegemonía de un concepto de formación profesional reducida a la formación del maestro inicial
- ✎ Formación de un tipo genérico de maestro sin disposiciones claras para resolver las tareas más complejas de la enseñanza para desarrollar creatividad, para promover cambios, para fortalecer actitudes democráticas, para



participar en la vida comunitaria, para reconstruir críticamente el saber y para investigar.

Existe también un gran número de estudios e investigaciones que han contribuido a la discusión sobre los modelos de formación. Entre ellos se tiene.

Tabla 1. Modelos de Formación

Nombre	Autores	Año	Principales Aspectos
Informe Iberoamericano sobre Formación Continuada de docentes	OEI Coordinadora MARTA TORRADO	1999	<p>El informe presenta los principales resultados de la sistematización de los primeros aportes hechos por los representantes de los países iberoamericanos, reunidos en dos Seminarios Talleres sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. En líneas generales el informe versa sobre las relaciones internas entre lo político y lo normativo para la generación de objetivos y de estrategias que conduzcan a la propuesta de un perfil óptimo del docente centrado en su formación continua.</p> <p>Los aportes más significativos giran en torno a los aspectos político-normativos que se circunscriben a cada país, considerando sus realidades políticas, sociales e histórico-culturales como determinantes de la acción que se pretende emprender en función de la atención docente como profesional comprometido con las transformaciones sociales y culturales actuales (Pérez, 2003, p.37)</p>
La Formación de los docentes en Colombia Estudio Diagnóstico	Universidad Pedagógica Nacional Coordinadora GLORIA CALVO	2004	<p>Este estudio da cuenta de los procesos de formación de los docentes en Colombia, tanto de aquellos que tienen a su cargo la enseñanza básica, como la media y la profesional.</p> <p>El proceso investigativo intenta mostrar en primer lugar la trayectoria del maestro como la historia de la constitución de un sujeto social en el marco de las determinaciones de la política educativa. En segundo lugar aborda el componente normativo a través del análisis de los distintos decretos que dentro de los procesos de acreditación llevaron a la reestructuración de las</p>



			Escuelas Normales Superiores, los programas de licenciatura y de especialización en educación y demás normas vigentes en la formación docente. Finalmente la investigación muestra algunas tendencias que buscan innovar la formación docente en Colombia, destacándose la reflexión sobre el papel de la práctica pedagógica y los espacios enriquecidos
Epistemología y Pedagogía en los Modelos de Formación Docente	WILLIAN REYES	2007	<p>Esta investigación tuvo como objetivo general analizar las tendencias epistemológicas y pedagógicas en las concepciones de los modelos de formación docente vigentes en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia. Al respecto, en su fundamentación teórica se consideraron las categorías epistemológicas y pedagógicas, además de explicitar los diferentes modelos de formación docente que históricamente se pueden considerar en el ámbito de Educación Superior, a saber: Tradicionalista, tecnológico, constructivista y crítico social.</p> <p>Metodológicamente la investigación se fundamentó en el enfoque epistemológico introspectivo vivencial. Las unidades de análisis estudiadas fueron: El diseño curricular de la Escuela de Educación, docentes en formación, profesores y coordinadores de cátedra.</p> <p>Los hallazgos evidenciaron la coexistencia de modelos, aunque prevaleció el modelo de formación docente tradicionalista, ya que es el que se operacionaliza en la práctica pedagógica de los docentes formadores. Derivados de los resultados se propusieron lineamientos teóricos-metodológicos entre los que se incluyó una propuesta de modelo de formación docente alternativo.</p>
El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un	RENATA RODRIGUEZ	2013	La tesis doctoral pretende analizar el nivel de calidad reflexiva de los profesores y qué cambios perciben en sus prácticas educativas. El estudio parte del interés de valorar la práctica reflexiva de los profesores universitarios, mediada y gestionada a través de un portafolio digital, en el ámbito de la formación docente.



<p>programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua</p>		<p>La metodología de investigación adoptada ha sido un estudio instrumental de caso, pues se pretendía conocer en profundidad una experiencia educativa, para comprender su naturaleza y obtener datos para poder diseñar propuestas de formación docente, más acordes con las necesidades del contexto y de las personas involucradas.</p> <p>Los resultados obtenidos muestran que el proceso reflexivo, con unas directrices bien definidas, contribuyó a una percepción positiva sobre la mejora de su docencia, la planificación de sus clases y una mejor interacción con los alumnos. Así mismo, el estudio permitió descubrir carencias, sobre todo en relación con los niveles de profundidad de la reflexión realizada por los profesores</p>
---	--	---

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la revisión documental, no se pretende extremar las conclusiones sobre los procesos de formación docente, pero se pueden esbozar a continuación, algunas claves para su comprensión.

- ✎ Se hace necesaria la continuidad en las políticas encaminadas a la mejora de la formación de los futuros docentes. Nada hace mayor daño que políticas discontinuas cuando no contradictorias (Calvo, 2004, p. 111).
- ✎ El profesor debe sentirse protagonista del proceso, motivado a participar y sentir realmente que el programa de formación puede ayudarle a enseñar mejor el contenido de la asignatura que imparte (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005).
- ✎ Los procesos de innovación en la formación de licenciados en educación están relacionados prioritariamente, con la articulación de las prácticas a los contextos de tal forma que éstos sean objetos de investigación y que reviertan en potenciar al maestro como investigador. También en la formación del maestro como un práctico reflexivo, tal como lo propone Donald Schön. “Los



colectivos y las redes son propuestas que están relacionadas con la formación de maestros en ejercicio” (1998)

- ✎ La formación del profesorado debe contar con dos grandes etapas: una formación pedagógica inicial y una formación permanente. Debe ser abolida la concepción de formación como “proceso de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico que imparte un curriculum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas” (Pérez, 2010, p. 42). El profesor debe ser un aprendiz activo y la metodología adoptada debe integrar sus experiencias, sus vivencias y sus prácticas educativas para confrontarlas con los saberes construidos de la Pedagogía, en una dinámica de reconstrucción y reestructuración de sus conocimientos (Pérez Gómez, 2010).
- ✎ La formación inicial y la formación permanente del profesorado deben estar fundamentadas en una metodología que integre la teoría y la práctica (Pérez Gómez, 2010; Contreras, 2010; Schön, 1998; Korthagen, 2010; Imbernon, 2012).
- ✎ Se deben integrar procesos de investigación sobre la docencia y la metodología de investigación-acción participativa, pues contribuyen a que el docente indague sobre los diversos factores y variables que potencian u obstaculizan los procesos educativos, y encuentre respuestas o estrategias que puedan ayudar a superarlas (Stenhouse, 2004; Elliot, 1990; Pérez Gómez, 2010; Morales, 2010; Imbernon, 2012).

El otro aspecto esencial en la gestión administrativa, dentro del componente de Talento Humano, es lo concerniente a la evaluación del desempeño docente. Existe hoy en día un cierto consenso al referirse que el éxito o fracaso de los sistemas educativos, depende en gran medida de la calidad del desempeño de sus docentes.



De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, los profesores constituyen los recursos más significativos de los centros educativos y como tales, son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela. “El mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende, en gran medida, que se pueda garantizar que los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad” (OCDE, 2004).

Desde este consenso, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del decreto 3783, reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral del docente o del directivo docente y la define como “la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión” (MEN, 2013, p. 10).

Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento, mediante la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales cuyos resultados harán parte de la autoevaluación institucional y servirán para el diseño de los planes de mejoramiento institucional y de desarrollo personal y profesional de docentes y directivos docentes.

La evaluación de docentes y directivos docentes comprende diferentes momentos: el concurso de méritos para la provisión de cargos vacantes, la evaluación del período de prueba, la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y la evaluación de competencias para reubicación salarial o ascenso en el escalafón docente (MEN, 2013, p. 11). En la siguiente tabla se puede observar la finalidad de cada una de ellas de acuerdo con lo establecido por el MEN.



Tabla 2. Tipos de evaluación del desempeño docente

Tipo de Evaluación	Finalidad
Concurso de Méritos para la Provisión de Cargos vacantes	A través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo, con el fin de garantizar disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal (Artículo 8° del Decreto 1278 de 2002).
Evaluación del Período de Prueba	<p>Valorar al docente o el directivo docente la capacidad de apropiación del cargo para el cual fue nombrado, su eficiencia en el cumplimiento de sus funciones y su integración en la cultura de la institución educativa.</p> <p>La evaluación del periodo de prueba es un proceso sistemático que se lleva a cabo durante todo el periodo (mínimo cuatro meses) y requiere al menos tres momentos: Socialización del proceso, primera valoración y evaluación final</p>
Evaluación Ordinaria Periódica de Desempeño Anual	<p>Permite identificar las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento del ejercicio de la docencia y la dirección educativa en las instituciones educativas oficiales.</p> <p>Bajo esta premisa, el Gobierno Nacional, mediante el Decreto 3782 de 2007, reglamentó la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, según el cual corresponde a las Secretarías de Educación organizar y divulgar el proceso en su entidad territorial, y prestar asistencia técnica a evaluadores y evaluados en el desarrollo de este.</p>
Evaluación de Competencias para Reubicación Salarial o Ascenso en el Escalafón docente	Busca valorar en qué medida los docentes y directivos docentes han desarrollado sus conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes en el ejercicio profesional reflexivo y de su proceso de formación continuo.

Fuente: Elaboración propia, con base a la normativa del MEN

En la revisión de las investigaciones centradas en este tema específico de evaluación docente, Flores en su tesis doctoral presenta cuatro modelos de evaluación del desempeño profesional docente, las cuales van desde aquellas centradas en el quehacer docente, las que hacen mayor énfasis en la relación entre la enseñanza



docente con los rendimientos de los estudiantes, las guiadas por las acciones de los docentes en el aula y por último las centradas en la capacidad de reflexión de ellos (2008, p. 82), tal como se puede apreciar en el siguiente esquema descriptivo.

Figura 5. Modelos de Evaluación del Desempeño

Perfil docente	Este modelo consiste en evaluar el desempeño docente de acuerdo con un perfil profesional previamente predeterminado. Una vez elaborado el perfil del docente ideal, se aplican cuestionarios a la muestra de una población determinada de docentes, ya sea con la finalidad de una autoevaluación de los profesores objetos de estudio; o se realiza una medición según la perspectiva de los alumnos, directivos, o cualquier otro grupo.
Docente en el aula	Consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos. Los representantes de este sostienen que, para evaluar a los maestros, el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace.
Práctica reflexiva	Este modelo propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.
Estándares	Considera los estándares de desempeño como patrones o criterios que permiten emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente, con el objetivo de establecer criterios para evaluarlo, sugerir cómo ha de organizarse la formación docente y tomar decisiones relacionadas con la formación y /o desempeño profesional.

Fuente: Elaboración propia

El esquema anterior, permite una comprensión de los modelos de evaluación docente. Sus críticas, de acuerdo con Peterson, tienen relación con sus diseños metodológicos, y principalmente a quiénes evalúan el desempeño de docentes, pues si escasamente existe consenso sobre lo que es un profesor ideal, la actuación de la subjetividad podría desvirtuar dicho proceso, haciendo de él una lid entre lo qué es un profesor desde el ámbito ideal, y lo qué es un profesor desde el ámbito de la realidad. Por ello, es imprescindible que el proceso de evaluación proporcione a los docentes



herramientas que les permitan profundizar en su desempeño profesional (Peterson, 2000, p. 13).

Otra de las investigaciones consultadas, fue el realizado por Gutiérrez (2004) en su Tesis Doctoral “Factores de Eficacia Docente”, en donde señala un Modelo de Evaluación del desempeño docente, que permite evaluar o autoevaluar las prácticas docentes para establecer estrategias de mejora. Los factores vinculados al desempeño docente son:

- ✦ Aptitudes y Habilidades
- ✦ Métodos de Planeación y Estrategia didáctica
- ✦ Métodos y Técnicas para la enseñanza
- ✦ Diversidad en la organización del aula
- ✦ Interacciones y actitudes positivas
- ✦ Altas expectativas de los alumnos
- ✦ Habilidades en el manejo del aula
- ✦ Uso de recompensas y sanciones
- ✦ Procesos de evaluación en el aula

Dentro de las conclusiones de la investigación se plantea como la actuación de los profesores, valorados de forma individual no tienen influencia en el rendimiento de los alumnos, es el conjunto de factores que caracterizan a determinado tipo de profesores los que establecen elementos diferenciales de rendimiento. Por lo que la relevancia de este modelo radica en que, aunque una escuela tenga profesores que reúnen muchos de los factores, sólo se ejerce influencia positiva, cuando el profesor lleva a la práctica el conjunto de factores vinculados a la eficacia docente.

En el año 2012, Towe en su tesis doctoral sobre la función de un sistema de evaluación docente y su influencia en la práctica docente y profesional. Crecimiento urbano en cuatro escuelas secundarias de New Jersey, examinó las percepciones de los



profesores de Lenguaje y Literatura, de matemáticas y administradores con respecto a un sistema de evaluación docente basado en estándares implementados en el año 2003 y adaptado al modelo de Mejora de la Práctica Profesional. El estudio centra su preocupación en develar ¿en qué medida el proceso de evaluación de los maestros en marcha y la construcción de funciones de los administradores como de los evaluadores de maestros influyen en la mejora de la práctica docente y el crecimiento profesional?

Dentro de los hallazgos encontrados, se establece que los docentes y directivos tienen similares percepciones sobre el proceso de evaluación; ven como el proceso formativo tiene un impacto limitado en la mejora de la práctica docente, y la evaluación sumativa tiene un mayor grado de impacto en el desarrollo profesional. El estudio también pone de relieve los resultados de la investigación de otros estudios encontrados en la literatura, concluyendo que el proceso de evaluación de los maestros no afecta en gran medida la práctica docente, ni el crecimiento profesional (Danielson, 2001; Doherty, 2009; Peterson, 2000; Stiggins & Duke, 1998).

Un último aspecto para tener en cuenta es la necesidad de contar en las instituciones educativas con un comité que atienda los asuntos de evaluación del desempeño docente, que armonice los cambios normativos, legales, institucionales con los procesos, procedimientos e instrumentos evaluativos evitando así que las variaciones en la organización institucional, acordes con los avances en el sistema educativo, difieran con los aspectos que se consideran para la evaluación de desempeño. Como lo afirma Díaz:

Nadie cuestiona que la evaluación del profesorado exige poner en práctica procesos con fines sumativos y formativos. Ambas finalidades no sólo no se excluyen sino que se necesitan mutuamente. Ahora bien, en tanto que persiguen propósitos diferentes requieren también estrategias metodológicas distintas. De ahí que no todo vale cuando el objetivo del proceso evaluativo sea de carácter formativo dado que es necesario que la estrategia utilizada ofrezca al profesor evidencias que le lleven a percibir cuáles son sus buenas y malas prácticas. Por



ello deberemos seleccionar preferentemente aquellos procedimientos e instrumentos de evaluación que son más idóneos para que el profesor pueda darse cuenta de sus fortalezas y debilidades en cada una de las funciones y tareas que conlleva su actividad profesional — tanto en el ámbito personal como en el institucional — y pueda planificar estrategias de acción en aquellos campos o aspectos hacia los que debe dirigir sus esfuerzos para mejorar (2003, p. 23).

A continuación, se presentan algunas recomendaciones síntesis de los proyectos de investigación consultados frente a este tema:

- ✎ Diseñar e implementar estrategias formativas desde el desarrollo humano y formación integral del docente a partir de los resultados de la evaluación.
- ✎ Construcción de la cultura evaluativa como elemento natural de la dinámica de la académica, la cual permita que los resultados de los procesos evaluativos se reviertan en el mejoramiento continuo y en procesos de autoformación.
- ✎ La definición de un perfil docente que dé cuenta de sus responsabilidades y los procedimientos que debe desarrollar para el cumplimiento de sus funciones.
- ✎ Que existan estrategias de mejoramiento para las evaluaciones deficientes y de reconocimiento para los mejores docentes.
- ✎ Que los actores involucrados: docentes y estudiantes participen en la planificación, el diseño y el seguimiento de los procesos, los mecanismos, los instrumentos y los resultados de la evaluación

Tras el análisis de lo planteado en los diferentes estudios, se puede decir que los ejes conceptuales que aparecen en los análisis serían los siguientes: el desarrollo humano, el mejoramiento continuo, la cultura evaluativa, la evaluación participativa, el compromiso institucional, el compromiso afectivo personal y la autoformación. Otro aspecto que vale la pena resaltar, es la participación de los individuos en los procesos evaluativos, la persona que es evaluada no debe ser objeto de evaluación sino sujeto activo de dicho proceso.



Por último, surgen algunos interrogantes con respecto a la evaluación del desempeño. Si todas las evaluaciones docentes se aplican al finalizar un año académico, la pregunta es ¿en dónde queda el denominado componente formativo? Se entendería que los errores se enmiendan no en el respectivo periodo evaluado sino posteriormente en otros grupos y otros momentos. Se consideraría el componente formativo como producto que se refuerza y dinamiza a lo largo de la vida profesional del docente y que el mejoramiento de su desempeño se potencia con el tiempo y las oportunidades que le brindan las diversas experiencias académicas. De no ser así, entrarían entonces a jugar otros interrogantes tales como ¿tienen las instituciones la capacidad administrativa para realizar, consolidar, y gestionar cambios mediante evaluaciones múltiples a un docente, durante el mismo periodo académico?

Gestión de la comunidad: Es necesario recordar, que las instituciones educativas al finalizar la década de los noventa se ven avocadas, por las nuevas políticas neoliberales y las consecuencias sociales, a ejercer la responsabilidad con los integrantes y con los entornos en donde se desenvuelven. “Una institución educativa debe cumplir las responsabilidades sociales que le han sido asignadas en términos de formación de competencias de los niños para la apropiación y construcción de un conocimiento útil, pertinente y relevante para su vida personal, laboral y ciudadana” (Secretaría de Educación Distrital, 2000, p. 14). De esta forma la escuela no es una rueda suelta en la sociedad, sino que corresponde a las aspiraciones sociales de un grupo determinado. Entonces, aparece un nuevo ámbito de la gestión para las instituciones educativas: la gestión que vincula las relaciones de la institución con la comunidad.

Esta área de la gestión escolar se ocupa de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales.



Para fortalecer la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos. Por tanto, las relaciones que establece la Institución Educativa con la comunidad deben estar dirigidas a poner a disposición de esta última un conjunto de servicios para apoyar el bienestar comunitario, algunos de esos servicios podrían ser: utilización de la planta física y los recursos con que cuenta la institución, así como también proyectos y procesos como la escuela de padres, servicio social estudiantil, bienestar escolar, proyecto de atención y prevención de riesgos escolares, comité de convivencia. Todos ellos direccionados a mejorar y fortalecer la relación Institución-Comunidad (MEN, 2008).

Otras investigaciones han insistido en la importancia de esta área de la gestión escolar para fortalecer los vínculos de la escuela con el entorno y el desarrollo de proyectos que coadyuven desde una perspectiva colaborativa a ser puente entre la escuela y el contexto más cercano. Para Agbo (2007) la dimensión comunitaria de la gestión escolar se presenta a partir de un enfoque relacional, además señala que las relaciones escuela-comunidad deben situarse en un contexto cultural.

Algunos estudios respecto a la participación de los padres de familia en las instituciones escolares plantean, que se deben fomentar las relaciones familia-escuela y determinar diferentes vías o cauces de participación que comiencen en la educación infantil y continúen en la primaria, además, dice que la educación es una tarea compartida de padres y educadores con el fin de llevar acciones educativas de manera conjunta (Cabrera, 2009, p. 4). Por consiguiente, se debe procurar siempre facilitar a los padres la participación y la información necesaria para que la familia se sienta vinculada a la gestión escolar, se sienta verdaderamente responsable del proceso educativo de su hijo e hija y el estudiante perciba una misma línea de acción entre los adultos que lo rodean.

Otra importante fuente documental, es la investigación realizada por Vélez (2009), quien plantea como los escenarios de participación que fortalecen la relación familia-



escuela atienden a una apuesta de confianza, colaboración y reconocimiento entre los mismos, apuesta que podrá beneficiar a la comunidad educativa. En palabras del autor

Una relación efectiva entre la familia y la escuela, fundada sobre el mutuo reconocimiento y aceptación de sus roles en los procesos educativos y formativos, y sobre el acuerdo acerca de los propósitos formativos, más allá de los mínimos exigidos por la Ley, podría evidenciar directa e indirectamente de diversas maneras, como, por ejemplo: a través de la presencia activa de padres de familia en comités permanentes para diseño y seguimiento de los planes de mejoramiento; a través de la participación cotidiana de las familias en actividades formativas en donde su saber, habilidades y experiencias puedan articularse significativamente a los proyectos pedagógicos o de área; a través de la presencia activa de padres de familia en la evaluación de lo académico; con la existencia de Escuelas de Padres, en donde éstos no sean en cada caso los sujetos que quieren aprender un discurso o habilidad, sino que, de igual manera, estos puedan presentar ante la Institución Educativa relatos inéditos sobre sí mismos, sobre sus necesidades, expectativas, demandas y posibilidades (Vélez, 2009, p. 6).

Unido a lo anterior, Beato y Basora (2010, p. 18) expresan la posibilidad de que las familias se integren de manera activa a los procesos educativos, aunque existan limitantes que no permiten la integración a las instituciones educativas y que para lograrlo se necesita un trabajo coordinado y planificado involucrándolos de manera directa. Los autores concluyen su investigación asegurando que se deben formar y desarrollar proyectos nuevos que beneficien la integración participativa, general y activa de los padres en la escuela con carácter protagónico y que se deben propiciar espacios de formación e integración entre la escuela y la familia, para obtener mejor aceptación y comunicación entre la comunidad educativa.

Los trabajos de García Durán (1991) y Rodríguez (1991) coinciden en destacar la cooperación de las familias como factor principal. Sin embargo, en el estudio del CIDE se analizó la participación de la comunidad escolar a través de los organismos establecidos y la implicación de los padres en diversas actividades y los resultados no



fueron concluyentes; únicamente apareció la participación en las elecciones al consejo escolar como factor relacionado, de forma análoga con los resultados del trabajo de Castejón (1996). La participación de la comunidad educativa en el centro, incluidas las familias, más que un medio para mejorar el rendimiento es un objetivo social del sistema educativo.

Hay otro aspecto de conexión entre la escuela y la comunidad, que se relaciona con la mejora de la escuela, Ferguson (2005) ha propuesto constituir equipos colaborativos entre profesores, padres y miembros de la comunidad para resolver problemas que inhiban el desarrollo de la escuela, sobre esto ha señalado que es indispensable promover la cultura de participación comunitaria en la mejora escolar.

Existen otros enfoques que potencian aún más el papel de la comunidad para la función y desarrollo de la escuela. Velasco y Arellano (2005), han planteado el concepto de gestión comunitaria como una acepción del empoderamiento de las comunidades al administrar sus recursos y servicios. En este mismo sentido, Rajbhandari y Singh (2007), han establecido que en el concepto de escuelas auto administradas se involucra la participación en dicho ejercicio, de miembros de la comunidad, padres de familia y profesores.

Esta área de la gestión escolar como las otras, tiene una serie de indicadores que conducen al mejoramiento progresivo de las instituciones, además convoca a los integrantes de la comunidad educativa a participar en los diferentes ámbitos de la institución y a establecer relaciones de colaboración que permiten enfrentar y resolver problemas que el establecimiento educativo no puede solucionar por sí mismo y a completar saberes y experiencias, lo que contribuye al fortalecimiento institucional, y a propiciar la transformación de las relaciones que la escuela debe entablar con su entorno, esto hace que se convierta en un sistema que abre posibilidades de interpenetración con los que la rodean.



1.2.2 Registros desde la eficiencia y mejora de la escuela

Los estudios que desde finales del siglo XX se han realizado sobre la forma como la escuela debe ser gestionada, han dado origen a un movimiento investigativo en torno a este objeto de estudio, cuyo interés principal es la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, empleando diferentes rutas metodológicas para conseguirlo.

La definición de “escuela eficaz” comúnmente adoptada por los estudios que se enmarcan en esta perspectiva es aquella sugerida por el estudio iberoamericano de Eficacia Escolar (EIEE) “se entiende que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (CIDE, 2001).

Según la investigación sobre eficacia escolar, los principios que definen a las escuelas eficaces son:

- ✎ La equidad: favorecer el desarrollo de cada uno y de todos los estudiantes.
- ✎ El valor agregado: El progreso de los estudiantes debe ser más de lo esperable, dadas las características socioeconómicas del entorno.
- ✎ El desarrollo integral del estudiante y el sostenimiento en el tiempo de todas las características mencionadas.

A partir de una revisión de diferentes investigaciones realizadas en diversos países, algunos autores han identificado en el ámbito internacional tres grandes bloques: los centrados en el estudio de las desigualdades como los que iniciaron



Coleman (1969) y Jencks (1985) y que han indagado sobre el peso de las variables de origen económico-social en el rendimiento de las escuelas y los alumnos. Otras investigaciones han venido a complejizar el análisis de las relaciones que existen entre los factores de producción de la calidad educativa y sus efectos para los alumnos; preponderantes en este sentido son los desarrollos en orden que identifican el peso relativo de los factores internos y externos a la unidad escolar. Los hallazgos de estas investigaciones fueron pesimistas frente a la forma en que la escuela podía aportar a la equidad social, puesto que los resultados escolares se explicaban a partir del contexto social y familiar.

Frente al resultado negativo de los estudios centrados en las desigualdades sociales, surge el segundo grupo de investigaciones citados por Alvarino (2000) conformado principalmente por: Mortimore, 1998; Arancibia, 1992 y Espinoza, 1995, quienes básicamente, se apoyaron en estudios de psicología del aprendizaje y en análisis de la interacción profesor-alumno. En dichas investigaciones se desarrollaron dos aproximaciones para entender la incidencia de los factores de intervención escolar. Por un lado, la aproximación de la deficiencia social y cultural, la cual plantea que la escuela debe incorporar en los estudiantes los valores y la racionalidad escolar a fin de modificar sus situaciones de origen. Por el otro, la aproximación de la diferencia, la cual sostiene que solo cambiando la escuela y adaptándola a los códigos culturales y de aprendizaje de los estudiantes, puede lograrse el cambio esperado de estos.

Este grupo de estudios conducen a validar la idea, que los centros educativos pueden alterar en medidas más o menos significativas las variables asociadas a resultados, a partir de esas propuestas y del desempeño de sus miembros. Justamente, desde el aquí, es donde se abre la discusión respecto a la importancia de la gestión escolar.



Alvariño (2000) y sus coautores, representan al tercer bloque de estudios centrados en la gestión. Este grupo enfatiza en la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos, aduciendo que ésta incide significativamente en el clima organizacional, en el aprovechamiento de los recursos, en las formas de liderazgo y dirección de la institución, en los procesos de planificación, distribución y eficiencia administrativa. Así mismo, han enunciado y revisado aspectos como la descentralización, la rendición de cuentas y el fortalecimiento de la relación entre el establecimiento y la comunidad que, al parecer de estos autores, son las tres variables que mayor valor aportan en pro de una mejor gestión escolar.

En el escenario iberoamericano, la literatura sobre eficacia escolar también es prolija. Murillo (2003) ha publicado la Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar, tal vez la más grande en su género para la región, puesto que analiza cientos de variables de nueve países, 98 escuelas, 5.603 alumnos y 248 aulas. El estudio indagó sobre la eficacia escolar en la región para encontrar la correlación entre el logro escolar y factores del entorno de la escuela y del interior de la escuela. Así mismo, el estudio propone nuevas líneas de investigación y nuevos estudios en eficacia escolar.

Fruto de esta investigación se publicó un estado internacional del arte en investigación sobre eficacia escolar, en donde participaron investigadores de Argentina, Chile, Cuba, Colombia, España, Ecuador, México, Panamá, Perú, Venezuela. A continuación, se presentan algunas conclusiones de los países que integraron este estudio.



Tabla 3. Estudios sobre la Eficacia Escolar

País	Conclusiones
Argentina	Los trabajos analizados coinciden en afirmar que la unidad de transformación educativa es la institución escolar y que por tanto la cultura y la gestión son los factores claves en el mejoramiento y la eficacia de la educación
	La cultura organizacional se construye sobre una visión compartida y una orientación estratégica
	Las transformaciones educativas no pasan solo por el aula sino también y en gran medida por las instituciones
Chile	Las investigaciones sobre la eficacia escolar todavía son incipientes, no es claro que sus hallazgos hayan identificado ya el conjunto integro de factores que hacen que una escuela sea efectiva
	Es necesario avanzar en términos de cantidad sobre el tema, pero también en términos metodológicos, estableciendo relaciones definidas y precisas entre los distintos factores y niveles que condicionan la eficacia escolar
Colombia	Las investigaciones y los estudios que se han llevado a cabo en el sistema nacional de evaluación SABER, específicamente las que evalúan los factores asociados a los logros educativos, pueden considerarse como estudios de eficacia escolar en tanto su metodología y supuestos básicos responden a los modelos planeados por dicho movimiento.
	La evaluación de la calidad ha venido desplazándose de la evaluación de los logros académicos a la evaluación de competencias básicas. Sin embargo, en el campo metodológico es escasa, la complementariedad entre las perspectivas cuantitativas y cualitativas
Cuba	Se ha venido produciendo un cambio en la concepción evaluativa de la educación, desde una centrada en productos finales hacia otra más integral, que considera, además los procesos internos
	Se aprecia una consolidación de las fortalezas para generar un movimiento nacional de Eficacia Escolar
	Se ha producido una toma de conciencia de la complementación de la supervisión escolar con estudios de evaluación institucional
Ecuador	La Universidad debe iniciar la formación de profesores con criterio investigativo
	La limitada cantidad de trabajos investigativos, de allí la necesidad de fortalecer la investigación educativa e iniciar la indagación en el campo de la eficacia de la escuela
España	La investigación sobre el tema aun es escasa al ser contrarrestada con el número de artículos e investigaciones que se centran en criticar el movimiento de la eficacia escolar



México	La educación como utopía realizable, recuerda que la especie humana está en constante mejoramiento, en procesos continuos de humanización.
	La escuela, controvertida institución social está ahí, esperando las decisiones de reforma, para recuperar su sentido formador de personas.
Panamá	En la medida en que se logre orientar a los estudiantes que provienen de hogares desintegrados se garantizará un mayor rendimiento y equilibrio emocional y social que redundarán en beneficio de la sociedad
	Es necesario fortalecer la institución familiar creando programas tendientes a mejorar los lazos familiares, capacitándolos con charlas para crear conciencia de los deberes, derechos y responsabilidades que les compete en la formación de un hogar
Perú	La escuela debe sobrevivir y ser mejorada ya que también queda claro que muchos indicadores educativos, por ejemplo, el rendimiento en pruebas estandarizadas de lenguaje y matemática está muy por debajo de lo que sería deseable
	No se puede pensar que los problemas educativos del Perú serán solucionados únicamente a partir de intervenciones en el nivel de la escuela. Tampoco es concebible esperar hasta erradicar la pobreza para ver mejorar la calidad de la educación. Los datos sugieren, en cambio, que sería necesario desarrollar programas que integren de manera armónica elementos de lucha contra la pobreza junto a reformas propiamente educativas
Venezuela	La investigación logró determinar los problemas sobre los cuales es necesario actuar para revertir la actual situación educativa
	Se pudo determinar cuáles son las condiciones de gestión y organización de las escuelas que producen mejores resultados. Cuáles son las fallas de los estudiantes y cuáles son las dificultades de los docentes

Fuente: Elaboración propia con base en las investigaciones realizados

Con relación a los estudios que obedecen a la medición de la calidad de la educación y los factores asociados al rendimiento de los alumnos, se pueden mencionar los elaborados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SABER), que se basa en la medición del logro académico como acercamiento al concepto de calidad de la educación y evalúa las áreas de matemáticas y lenguaje en los grados 3°, 5°, 7° y 9° de la educación básica.



En el lustro anterior y en paralelo a la primera aplicación de las pruebas SABER, Loera y McGinn (1992) llevaron a cabo el estudio que logró identificar algunos predictores de repitencia relativos a los maestros, el director, la familia y a factores individuales del estudiante. En 1997, la Misión Social y el DNP, publican el documento La Calidad de la educación y el logro de los planteles educativos, en el que se analiza el impacto de los establecimientos escolares en los resultados de los logros educativos, con base en las encuestas y en los resultados de las pruebas SABER.

En esta línea, desde 1998, la Secretaría de Educación de Bogotá ha realizado una evaluación censal de competencias básicas en tres áreas y ha aplicado una serie de cuestionarios para determinar los factores que se asocian a la institución educativa en los aspectos referentes a la organización y la gestión escolar. Sarmiento et al. (2000) realizan el estudio denominado Evaluación de la calidad de la Educación Primaria y Secundaria en Santafé de Bogotá.

Como alternativa, Bustamante y Díaz (2000) comparan al distrito capital frente al resultado nacional y realizan una objeción argumentada a las actuales políticas educativas y su relación con la evaluación masiva. Las autoras expresan que la investigación que más se acerca al modelo de eficiencia escolar, tanto por su enfoque como por su metodología, es la realizada por Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998), quienes a partir del modelo multinivel de Scheerens y Creemers (1989) y los factores de efectividad escolar propuestos por Heneveld y Craig (1996), quienes han intentado medir el impacto que algunas características de los estudiantes y las instituciones, tienen sobre los niveles de rendimiento alcanzados por los estudiantes que terminaron el ciclo de educación media en el año 1997 y que presentaron las pruebas de Estado.

Se evidencia en este tipo de investigaciones, la tendencia marcada a la medición de los resultados, pero es necesario advertir cómo en la década de los noventa, se dio



un salto cualitativo, respecto al desarrollo de procesos de evaluación que trascendieron la simple medición de resultados, para concentrarse en la indagación de los factores que contribuyen como aportes básicos para el diseño de políticas educativas; estos trabajos han sido liderados especialmente por el Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación (SABER).

Desde la perspectiva del desarrollo escolar o movimiento de mejora de la escuela, se concibe la escuela como una organización que aprende. “El cambio solo es posible si la escuela como organización, desarrolla su capacidad para aprender. Esto significa que no sólo aprenden los profesores los directivos y los estudiantes sino que la escuela misma es capaz de superar su propio desempeño” (Camargo, 1999, p. 8).

Así mismo, se ha considerado que “los factores que influyen en la marcha de la escuela y determinan también la posibilidad de cambio, son las capacidades de los líderes escolares, la comunicación y toma de decisiones y la planificación y evaluación del proceso (Muñoz, Repiso et al., 2000, p. 27).

Gloria Calvo (2004), plantea como factor esencial en la eficacia escolar la importancia del trabajo docente en el aula.

Los maestros no deben ser sólo sujetos de política; es necesario oírlos, reflexionar con ellos sobre las propuestas más acertadas para definir una mejor formación y para que ésta se adecue a los nuevos contextos sociales y culturales, en aras de garantizar que la escuela promueva el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos, más allá de sus condiciones iniciales. De esta forma se podría dibujar un camino que articule formación docente, políticas de equidad educativa y eficacia escolar. No obstante, esta ruta exige un compromiso no sólo de la investigación, sino de los gobiernos (Calvo, 2004, p. 111).



1.2.3 Registros desde la perspectiva crítica a la gestión escolar

Un último registro en la configuración del Estado del arte tiene que ver con la perspectiva crítica de la gestión escolar. Antes de avanzar en sus lógicas de construcción, es necesario conocer un poco su historicidad, la cual se inicia con el movimiento de “Critical Management Studies” (CMS) o estudios críticos de la gestión, planteando una vía alterna para el análisis de la realidad organizacional en los estudios empresariales.

Los orígenes de este movimiento en el ámbito internacional surgen en el seno de algunas Universidades británicas (Martínez, 2007) y su influencia se ha extendido a escuelas de management en Europa (principalmente en los países escandinavos y Holanda), Australia y recientemente a Estados Unidos y Canadá. Los trabajos e investigaciones de esta nueva línea de pensamiento se centran en una aguda crítica a los supuestos sobre los cuales se ha construido el discurso de la gestión, abriendo nuevos ámbitos de reflexión en torno al impacto que las herramientas y dispositivos del management han tenido en las prácticas organizacionales.

Sus propuestas tienen diferentes aristas, entre las cuales se destacan, el partir del diálogo con la filosofía y con otras disciplinas de las ciencias humanas y construir una nueva agenda de reflexión centrada en problemas que han sido desdeñados por la teoría administrativa tradicional, pero que son cada vez más relevantes para comprender el mundo organizacional contemporáneo tales como:

- ✎ La dominación y el control en las organizaciones
- ✎ Los aspectos simbólicos y estéticos de la gestión



- ✦ Los procesos de subjetivación y construcción de la identidad en el lugar de trabajo
- ✦ Los problemas derivados de la discriminación racial y de género, la comunicación, la ideología, el poder y el conflicto
- ✦ Las implicaciones políticas de los dispositivos y prácticas del management
- ✦ El lugar que ocupa el placer en la gestión
- ✦ La búsqueda de la dignidad en el trabajo

En Colombia, esta línea de pensamiento ha llegado por la influencia del grupo de investigación Humanismo y Gestión del HEC de Montreal, cuyos trabajos parten de una postura de humanismo Radical (Aktouf, 2000). Este grupo, denuncia la existencia de prácticas administrativas inhumanas en las organizaciones y propone una nueva aproximación a la relación entre el ser humano y la organización, a la luz de las llamadas ciencias de la vida y de la gestión.

Hay que mencionar, además a los grupos de investigadores, cuyos miembros han trabajado el concepto de inhumanidad en las prácticas organizacionales y han hecho investigaciones para identificar en qué medida dicha noción permite comprender las prácticas de gestión de las organizaciones en Colombia (Rojas, 2003). Otros estudios desde ésta perspectiva, son los del laboratorio de investigación en estrategia, estructura y decisión de la Universidad Nacional de Colombia (Romero, 1998), el grupo de investigación en perdurabilidad empresarial, de la Universidad del Rosario (Maldonado, 2005, 2007) y el grupo, nuevo pensamiento administrativo, de la facultad de administración de la Universidad del Valle (Cruz, 2005), quienes pretenden configurar, un enfoque alternativo sobre el estudio de la problemática empresarial colombiana, a partir de los desarrollos recientes de las ciencias de la complejidad.

Según Saavedra (2009), una de las tareas fundamentales de la teoría crítica de la organización, es el análisis de los mecanismos ideológicos, los cuales hacen que el



trabajador acepte tácitamente los roles, reglas y usos lingüísticos propios del lugar del trabajo; para de esta manera, estudiar los procesos de subjetivación del individuo y todos aquellos elementos que, desde el aparato institucional, influyen en la construcción de su identidad.

Para ello, se apoya en algunos autores postestructuralistas, como Foucault, partiendo del concepto de poder, y en el campo metodológico, de la utilización del análisis histórico, para la deconstrucción de los discursos hegemónicos, en este caso, en el dominio predominante del management. Es entonces Foucault, quien lleva a los teóricos de la administración a darse cuenta, como “el poder y el saber se influyen mutuamente” en todas las disciplinas, pero sobre todo en aquéllas que, como la gestión, están ligadas a una intervención permanente sobre el mundo de la vida, y que el discurso no se encuentra nunca desligado de la práctica, siendo de hecho en sí mismo una forma de práctica.

Para Saavedra, existen algunos elementos distintivos de los Critical Management Studies, los cuales pueden agruparse en cuatro categorías: los temas abordados, el enfoque escogido para su tratamiento, los referentes teóricos fundamentales y su apuesta metodológica. Con respecto a los teóricos fundamentales, es de anotar la influencia de los posestructuralistas como: J. Derrida (Cooper, 1988), J. F. Lyotard (Cooper y Burell, 1988; Jones, 2003), M. Serres, J. Kristeva y F. Guattari, (Fernández, 2007), los cuales son citados comúnmente en la literatura de los Critical Management Studies CMS, siendo el autor más influyente Michael Foucault (Burell, 1988; Knights, 1992, 2002).

Si se examina las condiciones de surgimiento de CMS, se observa como éstas coinciden con la apuesta teórica de Foucault, cuando plantea: “...me parece que la real tarea política en una sociedad como la nuestra es criticar la obra de instituciones que aparentemente son neutrales e independientes; criticarlas de tal manera que se



desenmascare la violencia política que siempre se ha ejercido a través de ellas y de tal forma que se pueda luchar contra ellas” (Alvesson & Willmott, 1992, p. 445).

El ideal emancipatorio que anima a los CMS, frente a la ideología capitalista contemporánea y sus dispositivos de control, se centra en su rechazo a toda interpretación unívoca de los eventos sociales, “la emancipación describe el proceso a través del cual los individuos y grupos se liberan de condiciones sociales e ideológicas represivas, en particular de aquellas que ponen restricciones socialmente innecesarias sobre el desarrollo y la articulación de la consciencia humana” (Alvesson & Willmott, 1992, p. 432). Estos autores proponen una reorientación de los estudios emancipatorios y una reconceptualización de la noción misma de emancipación.

En vez de una liberación abstracta de las cadenas de la ideología y de los condicionamientos, formulan el concepto de Micro-emancipación, que hace referencia a las actividades, formas y técnicas de control que se ofrecen también como medios de liberación en la situación de trabajo. Se trata, no ya de emprender un proyecto global de liberación, sino pequeños microproyectos que aprovechen los espacios antiemancipatorios, de resistencia, que se encuentran en la vida diaria en las organizaciones. (Ball, 2005, p. 92)

Avanzando en esta perspectiva, se hace necesario abordar, las miradas críticas a la gestión escolar. Acosta, en su tesis doctoral plantea tres grandes bloques críticos (Acosta, 2011, pp. 26-49). El primero de ellos se pregunta por la posibilidad de una gestión alternativa. “Nos preguntamos si es posible una gestión institucional fuera del paradigma de la gestión. Se plantea el desafío de transitar por los problemas de la gestión institucional en tiempos en que han estallado las representaciones sobre la escuela. Se trata de un diálogo entre escenas escolares y pensamientos que irrumpen allí donde la práctica educativa parece demandar otras descripciones y otras posiciones” (Duschatzky & Birgin, 2007, p. 5).



La gestión alternativa, se concibe paradójicamente como una respuesta eficaz a la dictadura de la eficacia en la escuela. Se preocupa por, cómo alcanzar adecuados aprendizajes en los estudiantes con pertinencia a los contextos. A este tipo de gestión, le dificulta cuestionar la existencia de una adecuada gestión de la escuela, a la que consideran como natural e inevitable y por la cual se debe trabajar.

El compromiso. La convicción y la voluntad son condiciones necesarias pero no suficientes. Sin embargo, una mirada más detallada nos da pistas de aprendizaje acerca de lo que denominaremos “gestión de resistencia eficaz”, la que se diferencia del repliegue y escapa a la condena del presente. Esta gestión de resistencia eficaz aparece ante la insistencia de la invasión del contexto en sus manifestaciones menos posibles de tramitar adecuadamente. El adjetivo eficaz da cuenta de la incidencia, del avance, en el intento por responder a la pregunta: Hasta que no cambie el sistema no se puede hacer nada (Acosta, 2011, p. 28).

El segundo bloque, hace alusión a la micropolítica de la escuela. Esta visión política de la organización presenta luchas y conflictos, en la que conviven una amplia variedad de individuos y grupos de interés que están inmersos en dinámicas conflictivas, de negociación, de luchas y pactos. Bacharach lo expresa con claridad cuando señala:

Las organizaciones deberían ser vistas como sistemas políticos, internamente y en sus relaciones externas; los miembros de las organizaciones deberían ser concebidos como actores políticos, con sus propias necesidades, objetivos y estrategias para lograr esos objetivos. En las organizaciones surgen coaliciones de actores que identifican objetivos comunes e idean estrategias para lograrlos, y sus acciones están constreñidas por las estructuras, tecnologías e ideologías (Bacharach, 1981).

Así mismo, los planteamientos de Rodríguez representan una no comprensión del acontecer escolar.



Cuando revisamos la literatura sobre la investigación en organización escolar, encontramos cierta dispersión, ambigüedad y, en ocasiones, un discurso contradictorio, no exento tampoco de algunas confusiones epistemológicas que impiden ver y comprender la organización escolar desde su funcionamiento real y en aquellas dimensiones que la entrecruzan. La fragmentación desvía la atención hacia aspectos determinados, haciendo difícil una visión global y comprensiva de la misma y, sobre todo, ignora la entraña misma de la vida organizativa de las escuelas: la red de relaciones que en ella se generan, la cultura propia que construyen sus miembros, el predominio de unas subculturas sobre otras, la configuración de estructuras de poder, la presencia de rituales, el presentismo de las rutinas institucionales..., que hacen cada organización diferente a las demás y poco estable en el tiempo. No cuestionar estos elementos que transcurren en el funcionamiento cotidiano de las escuelas es también olvidar al servicio de quiénes se dispone una determinada visión de la organización y, por tanto, su dimensión política (Rodríguez, 2006, p. 2).

Para Ball, la micropolítica constituye una alternativa a los enfoques tradicionales, que no han aportado conocimiento sobre lo que ocurre dentro de las organizaciones escolares, y establece el concepto de micropolítica en tres esferas de la actividad organizativa:

- ✎ Los intereses de los miembros de la organización, que pueden ser de diverso tipo
- ✎ Mantenimiento del control en la organización.
- ✎ Los conflictos en torno a la definición (política) de la escuela.

Frente a este panorama el mismo autor, propone algunas ideas que articulan las opiniones y perspectivas de los profesores, para el desarrollo de una teoría coherente que permita describir y explicar las escuelas como organizaciones.

Construir una nueva teoría del funcionamiento de las instituciones escolares en las que las lógicas de la teoría organizacional sean reemplazadas por otras provenientes de un enfoque de análisis micropolítico. Así por ejemplo, el análisis de la autoridad es reemplazado por el del poder; la supuesta coherencia en las



metas es puesta en cuestionamiento; la neutralidad ideológica es sustituida por la disputa de las posiciones; el consenso por el conflicto, la motivación por el interés personal y grupal y la toma de decisiones por la actividad política (Acosta, 2011, p. 29).

Hay que reconocer que la institución escolar, es una organización micropolítica, en donde se debe dar cabida a la diversidad de voces, intereses, concepciones, posturas, que se configuran socialmente, entre tensiones, conflictos, consensos, posibilidades y se convierten en expresiones de poder y vehículo para definir y orientar el devenir y desarrollo de la institución escolar.

Un tercer bloque que plantea Acosta se enfoca en denunciar la forma en que las lógicas económicas provenientes del pensamiento neoliberal están siendo transpoladas a las instituciones de carácter educativo, convirtiéndola en un ente de formación de sujetos productivos.

La tesis sostenida aquí es que esos cambios vienen de un intento de adecuación profundo de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista. Lo que se está llevando a cabo es el paso de la "era de la masificación" de la enseñanza a la era de la "mercantilización". De su triple mercantilización, habría que decir. En efecto, el aparato escolar - el más imponente servicio público que jamás haya existido- está siendo llamado a servir más y mejor a la competición económica, y esto de tres maneras: formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriéndose él mismo a la conquista de los mercados. La mercantilización de la enseñanza marca una nueva etapa histórica en un movimiento que se extiende durante más de un siglo: el deslizamiento progresivo de la Escuela, desde la esfera ideológico-política hacia la esfera económica; de la "superestructura" hacia la "infraestructura", podríamos decir en jerga marxista (Hirt, 2001).

Estas críticas se inscriben, a las que se hacen al capitalismo globalizado, y a las condiciones económicas que desde la escuela se terminan reproduciendo. Aquí la escuela es entendida como un instrumento para el ejercicio del poder que actúa



coherentemente de manera premeditada y orquestada para la construcción de sujetos productivos. Al respecto, Collado, afirma que:

Es importante detenerse en los elementos postmodernos que se encuentran en el mismo proceso innovador de organización del trabajo, donde se perfila un nuevo disciplinamiento (más allá de los lugares de encierro) a partir de la evolución de la organización laboral. En un doble sentido: al interior del ámbito de trabajo, adaptando la subjetividad del trabajador a los designios de la nueva empresa, interesada no sólo en la capacidad de hacer, de producir, sino, modulando una forma de ser acorde a la imagen de la empresa la que, por otra parte, es aceptada, incorporada, por los trabajadores, debido a la aceptación de los condicionamientos actuales de precarización y vulnerabilidad, de cooperación e implicación del asalariado, por la presión ejercida en vistas a la cada vez más generalizada y extensiva carencia de puestos de trabajo (2001, p. 35).

Continuando con esta perspectiva crítica de la gestión, es posible identificar una nueva arista, cimentada en los trabajos desde una perspectiva Foucaultiana, en la que el gobierno de las escuelas se enfoca desde las relaciones saber-poder.

Quizás haya que renunciar a creer que el poder vuelve loco, y que, en cambio, la renunciación al poder es una de las condiciones con las cuales se puede llegar a ser sabio. Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-saber" no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas (Foucault, 1993, pp. 34-35).



En este sentido, el mismo Foucault inaugura una crítica a las formas de encierro de las sociedades en la época clásica, las cuales tienen como modelo analógico a la prisión. En “Vigilar y Castigar”, Foucault devela la forma en que la disciplina como tecnología de gobierno está orientada a la construcción de un sujeto necesario para las sociedades de encierro. “la prisión ha sido desde el comienzo una “detención legal” encargada de un suplemento correctivo, o también, una empresa de modificación de los individuos que la privación de la libertad permite hacer funcionar en el sistema legal”. La escuela como uno de estos aparatos funciona también como encierro en el que se “docilizan los cuerpos” de los individuos al tiempo que sus almas sufren un proceso de “moldeamiento” (Foucault, 1983).

Inspirados en esta postura, múltiples académicos se han dado a la tarea de mostrar la forma en que desde la escuela se han desarrollado tecnologías que aseguran, no solo el gobierno de la institución, sino también la construcción de sujetos. Un ejemplo de estos trabajos es el de James Donald, quien analiza las estrategias de producción de subjetividad en las escuelas inglesas del siglo XIX, utilizando un enfoque diferente de las escuelas e incluso de la historia misma de la educación, logrando mostrar cómo las escuelas se constituyeron en el dispositivo privilegiado para el gobierno de la población.

Para el caso colombiano, el trabajo de Alejandro Álvarez titulado “Y la Escuela se hizo necesaria”, muestra la escuela desde una perspectiva no naturalizante, sino como un dispositivo de poder en medio de unas condiciones de posibilidad específicas:

La hipótesis central de este trabajo plantea que durante el siglo XIX, la educación, en su forma escuela, emergió de manera conflictiva, como cualquier proceso de nacimiento, como cualquier parto. Para que la escuela hubiera llegado a ser reconocida como necesaria socialmente en nuestro medio, tuvo que enfrentarse a una lucha abierta en el plano de la cultura, esto es, en el terreno de la guerra y de la política (Álvarez, 2004, p. 10).



Para Álvarez la escuela pública en Colombia emerge como dispositivo necesario para generar una nueva forma de pensamiento útil a la nueva república caracterizada por las necesidades de constitución de un nuevo sujeto: “La escuela se verá incrustada en esa forma del pensamiento, como parte de esa lógica, y como dispositivo que hizo posible dicho modo de pensar” (2014, p. 10).

Falta, ahora, un punto esencial, referenciar algunas experiencias que gestan alternativas a la escuela o las practicas pedagógicas, las cuales hacen cambiar de perspectiva sobre la manera en que se ha concebido la institución escolar. Entre ellas se encuentra una corriente crítica hacia la escolarización, en donde distintos profesionales como educadores, pedagogos y sociólogos reivindican la educación fuera de las instituciones, en el ámbito familiar o social. De estas críticas surge la educación en familia, modelos de escuela flexible, la educación sin escuela, escuela sin muros y con el paso del tiempo comenzaron a tener mayor presencia las redes autodidactas, aprendizaje autodirigido, aprendizaje colaborativo y aprendizaje entre pares. En la siguiente tabla se hace alusión a las características de algunos modelos alternativos.

Tabla 4. Modelos Alternativos

Nombre	Ubicación	Principales Aspectos	Sitio Web
Oxford Montessori Schools	Elsfield Oxford	We are a small progressive school for children aged between 2 and 16 years old. We have informalised staff-student relationships built on genuine mutual respect. Our senior school holds a weekly school parliament, and much of the curriculum time is devoted to interestled learning. We seek to always ensure active and meaningful student voice coupled with significant levels of autonomy and freedom for pupils.	http://www.oxfordmontessori.co.uk
Spirare Talent Valley	Venlo Netherlands	Letting gifted students who are unhappy in school discover their talents.	http://www.spirare.org/



Comunidad Educa Libre	Oaxaca México	Espacio libre que atiende a niños y jóvenes que deciden no acudir a la escuela y aprender de una manera libre es decir en base a sus intereses, Es también un espacio para la reflexión, análisis, discusión, compartir experiencias y actividades pedagógicas pero sobre todo la toma de acciones de padres, maestros, niños, jóvenes, abuelos y todo aquel interesado en compartir su conocimiento y entusiasmo para educar libremente.	http://comunidadeducalibre.blogspot.mx
Colegio Pukllasunchis	Cusco Perú	Desarrollar propuestas educativas innovadoras en Cusco. Esta propuesta desarrolla un marco intercultural de enriquecimiento y valoración de la diversidad. Por eso, en Pukllasunchis participan chicos y chicas de diferente procedencia social y cultural, de religión e idiomas.	http://pukllasunchis.org/piloto/
Meca Modelos Educativos Y Culturales Abiertos	Colombia	MECA es una comunidad de estudio autodidáctico, un espacio para la búsqueda intelectual, de exploración artística, de apropiación del cuerpo y conciencia del yo, de autoconstrucción. Educación autónoma, hacia la libertad, la excelencia y la madurez. Familias que hacen del mundo su escuela y viven la educación de manera consciente y autónoma.	https://mecaeducativocultural.wordpress.com/
Niekée Agora Roermond	Roermond, Países Bajos	SOML (Stichting Onderwijs Midden Limburg) cambió Niekée Roermond a partir de un modelo de escuela ordinaria a un modelo de escuela abierta democrática (Agora) sin clases como un espacio de aprendizaje abierto como uno de los primeros en los Países Bajos.	http://www.niekee.nl



Eijb Comunidad Para el Desarrollo Integral de la Educación en Niños y Jóvenes de Bogotá	Bogota, Colombia	Brindar herramientas pedagógicas, educativas y de formación para que les permitan visibilizar su desarrollo integral en las cuales presente condiciones de vulnerabilidad con respecto en sus derechos y de esta manera también se pretende impulsar oportunidades individuales y colectivos a través de canales de conexión con instituciones en el que les permitan participar en la vida social, económica, cultural, ambiental y democrática dentro del contexto de sus proyecto de vida	http://www.meetup.com/Desarrollo-Integral-en-la-Educacion-para-la-Juventud/
Espacio Autor	Buenos Aires, Argentina	Es un Jardín Rodante en capital federal, basado en métodos de educación alternativa, promoviendo un proyecto flexible que se adapte a las diferentes personalidades y esencias grupales. Fomenta la educación viva, con un educador que promueva desde el amor y el respeto por el tiempo del otro las posibilidades de interacción con los objetos y el conocimiento.	http://www.espacioautor.com

Fuente: elaboración propia con base a la información encontrada en Reevo³

Es indudable que, en los registros encontrados para la configuración del estado del arte, se encuentre una vasta literatura sobre la gestión escolar, de allí la dificultad de darlo como concluido, más bien, se debe comprender como un proceso en permanente construcción, abierto a otras maneras de establecer categorías, análisis y tendencias en la configuración de otros tipos de comprensión en torno a la gestión educativa.

³ Reevo es un proyecto que pretende construir una plataforma virtual para la difusión, visibilización, encuentro, conexión y acción colectiva de experiencias educativas, organizaciones, personas alrededor de todo el mundo. En el siguiente enlace se puede encontrar mayor información sobre modelos y prácticas alternas: <http://map.reevo.org>



Una vez realizado este ejercicio de recolección, sistematización y análisis, fue posible establecer algunas reflexiones suscitadas de la búsqueda misma y en el establecimiento de algunas de las tendencias encontradas.

- ✎ El recorrido propuesto permite tener una mejor comprensión, de las condiciones contemporáneas y de las operaciones subjetivas; a partir de las cuales es posible hacer escuela.
- ✎ Las reformas educativas en Colombia, convierte a la Institución Educativa en una unidad productiva, que tiene como unidad de medida para el cálculo la "unidad de capitación" y que se regula bajo los parámetros del costo/beneficio; compitiendo por recursos en una especie de mercado educativo, estas reformas tienen de referentes la competencia y la de búsqueda de estímulos a la eficiencia y al cumplimiento de metas en cobertura y calidad para atender las demandas según estándares nacionales e internacionales.
- ✎ La función de la escuela de la modernidad constituye un modo de control, de dominio, de redes de poder y que tienen que ver con la idea de hacer útiles a los individuos para la sociedad, es decir, seres dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional.
- ✎ La institución escolar se ha convertido en un objeto incómodo. Esta incomodidad se acentúa ante la carencia de estrategias de reflexión que logren captar en toda su radicalidad la magnitud de las causas de este malestar tanto como la posibilidad de actuar en relación con ellas. Y es que la impotencia que acompaña actualmente a quienes se ocupan de la escuela está ligada a una forma de pensar los asuntos educativos, a partir de la diada global-local, de manera que la escuela intente dar respuestas locales a un conjunto de problemas de carácter global.



- ✎ La investigación en el campo de la gestión educativa necesita una nueva teoría que tome en serio, cómo se intersectan el lenguaje y la subjetividad con la historia, el poder y la autoridad.

Ahora bien, en cuanto a las tendencias encontradas sobre la gestión escolar como tema central, se puede concluir lo siguiente.

La primera tendencia encontrada, presenta los discursos que circulan desde las áreas de la gestión escolar, la cual permite ilustrar su carácter multidimensional, en la definición de campos de conocimiento, y que actúan, siguiendo a Foucault, como voluntad de verdad, esto es, sistemas de exclusión e inclusión que organizan y ordenan el conocimiento y lo cognoscible (Foucault, 1983). El resultado de esta lógica de desagregación por campos es el señalamiento de 19 microámbitos que en los documentos del Ministerio de Educación Nacional demarcan el horizonte de la gestión escolar. Cabe recordar aquí a Kuhn, al afirmar que esta “empresa parece ser un intento de obligar a la naturaleza a que encaje dentro de límites establecidos” que “no están encaminados a provocar nuevos tipos de fenómenos” y que si se plantean problemas es bajo la lógica de rompecabezas: problemas definidos desde dentro de los límites, que surgen y regresan a ellos (Kuhn, 1980, pp. 54-55).

Si se parte de la gestión institucional, significa que hay institución (normas, prácticas, discursos que fundan, marcan, inscriben; un modo de habitar el mundo), y que sólo se trata, entonces, de pensar su funcionamiento, la mejora de sus resultados, la optimización de sus recursos, el procesamiento de sus conflictos y la administración de su personal. En esta institución escolar, hay dispositivos, tales como: currículos, reglamentaciones, textos escolares y una serie de ritos que, aunque debilitados en su consistencia simbólica, están ahí, pero que no supone, per se, su eficacia simbólica. Hay maestros, pero ¿acaso el que habla lo hace en nombre de la Ley, de un proyecto articulador, de un saber liberador? Hay ritos, pero ¿se afirmaría que su práctica



produce sentimientos de pertenencia comunitaria, imaginario colectivo? Hay reglamentaciones, pero, además de ocupar estantes y de servir de referente sancionador, ¿construyen representaciones sobre lo permitido y lo prohibido?

Entonces, no se trataría de gestionar instituciones para su correcto desempeño, sino de gestionar instituciones escolares para fundar, esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan una ligadura, una experiencia, un devenir. Desde esta óptica, la gestión no supondría poner en marcha algo dado, una determinación, una materialidad que nos excede; sino, hacer que una experiencia ocurra. Así la escuela no será un instituido, sino una experiencia para ser configurada. Y para ello, se requiere de la capacidad de direccionar los procesos de cambio, de un líder quién deberá tener la mirada puesta en el adentro y el afuera de la escuela.

Por un lado, el adentro, lo controlable (no se refiere a la posesión de control, sino a aquello sobre lo que hay autoridad, lo discrecional, la incumbencia como espacio de gobierno) políticas, estructuras, normas, sistemas, contextos, presupuestos, comunidades. Por otro lado, su mirada tendrá que otear y leer el afuera; lo no controlable, las demandas de la comunidad, las políticas del MEN, la lectura de realidad y aquello que impacte o influya en su espacio institucional.

En el adentro, se juega su capacidad de construir poder legítimo a través de sus conocimientos, habilidades, juicio, acciones, inteligencia emocional, discurso, etc. Poder para conducir al colectivo en aras de alcanzar esos resultados esperados que surgen de los propósitos explicitados y debatidos (nunca totalmente compartidos). Un director de escuela construye, en equipo con la comunidad educativa, un poder para conducir en el adentro, con esa misma comunidad educativa, influye y se articula activamente con las condiciones del afuera. El adentro y el afuera se entrelazan continuamente, se trata, de un proceso de construcción permanente, zigzagueante



quizás, transitando a veces en las sombras de territorios con actores desconocidos, o gestando y creando, riendo y soñando,

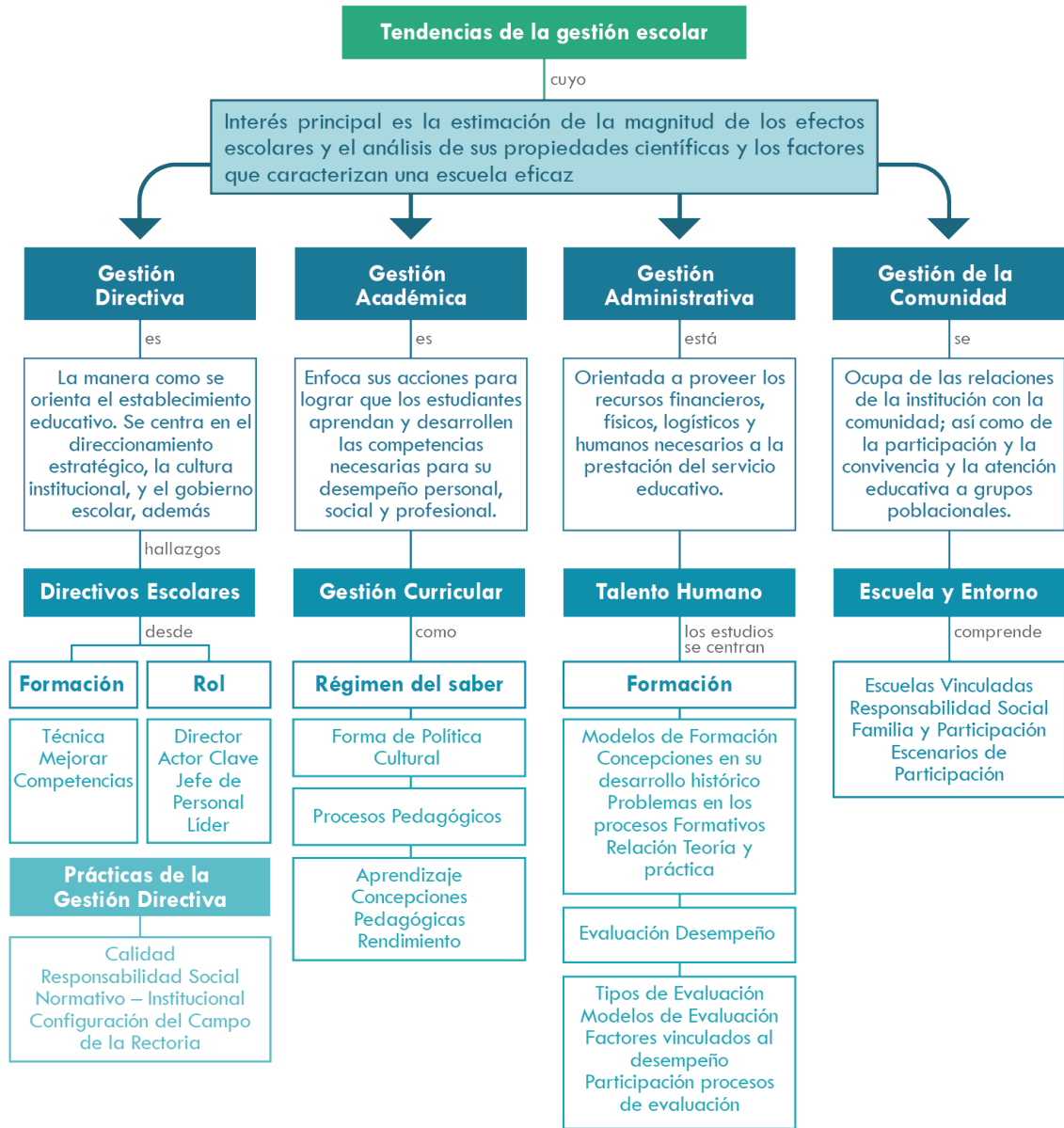
Gestionar la escuela desde sus área, será entonces, un esfuerzo por abordar el problema de la realidad desde el compromiso del sujeto con sus valores, las posibilidades y limitaciones de su contexto; supone también, privilegiar los espacios de realidad según como éstos son acotados por los proyectos que asumen los sujetos, o de los que son parte, tratando de escuchar más allá del oír y decir más allá del hablar. Hacerlo significa pensar en términos de la construcción de sentido, para enfrentar los acontecimientos tal como son incubados en su contexto; esto es, pensarlos en lo que tengan de articulable con otros, de manera de potenciar a lo históricamente dado. Desde esta perspectiva se puede entender el cambio social como

La concreción de la tendencia histórica que, a su vez, es el objeto mismo de la construcción del hombre, lo que implica un proceso consciente de construcción que coloca necesariamente al hombre en el centro del pensamiento. Situar en el interior de los espacios recortados por los proyectos, significa aceptar que el conocimiento está permeado por exigencias valóricas insoslayables, pues en verdad todo conocimiento contiene una actitud ética (Zemelman, 1987, p. 45).

A continuación se presenta el ideograma, que permite sintetizar los registros analizados en la configuración de esta primera tendencia.



Figura 6. Primera Tendencia Trayectos desde las Áreas de la Gestión Escolar



Fuente: Elaboración propia



La segunda tendencia, a pesar de la riqueza de la información producida por el movimiento teórico-práctico de escuelas eficaces, existen fuertes críticas a los estudios que se enmarcan en esta perspectiva. Las críticas se centran en la pretensión de querer crear un mecanismo objetivo que pueda garantizar la eficacia y que sea válido en contextos y culturas diferentes, además se critica el énfasis en los efectos académicos, dejando en segundo plano otros efectos de carácter social o afectivos propios de la escolaridad.

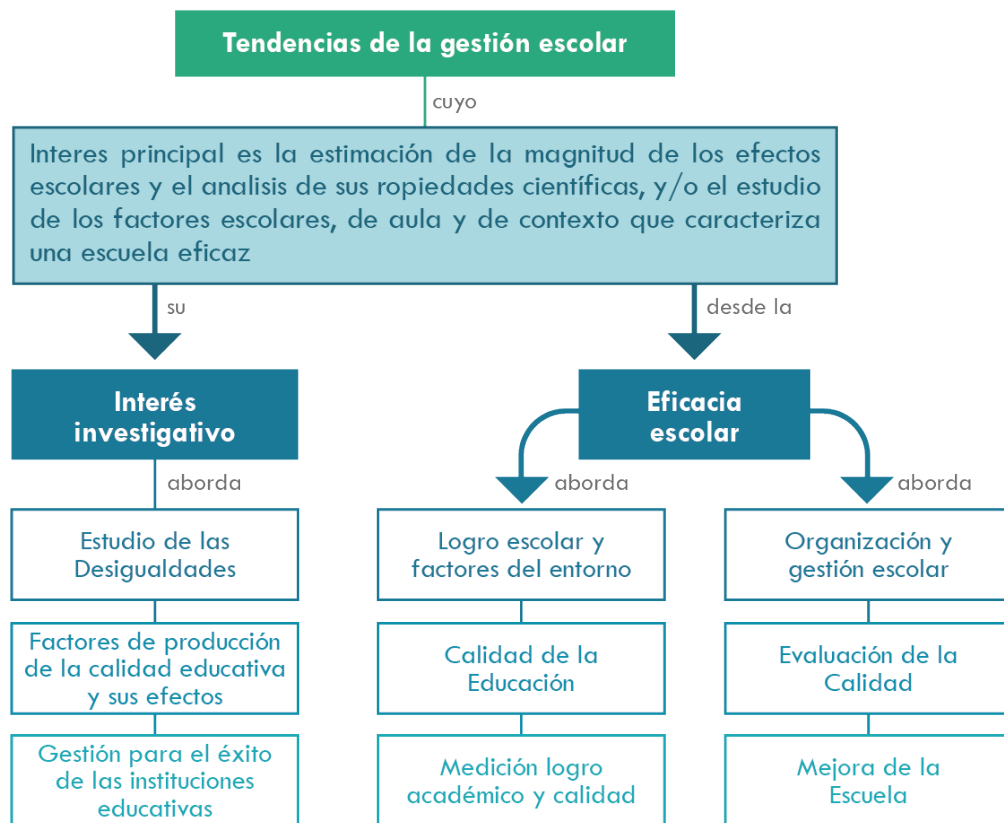
Continuando con las críticas establecidas a este tipo de estudios, se tiene que varios de ellos limitan la comprensión del concepto mismo de eficacia escolar. En la mayoría de los estudios, los casos y muestras aluden a escuelas definidas como eficaces. Por esta razón, muchos de los hallazgos ofrecen elementos para una caracterización general de las escuelas eficaces, pero no identifican aquellos que las distinguen de las escuelas no eficaces, dificultando así, el indagar sobre aquellos aspectos que impiden un buen funcionamiento. No se puede afirmar que una escuela no es eficaz simplemente porque no muestra los factores que en otras escuelas sí generan eficacia.

También es posible que los estudios de eficacia escolar, debido a que se enfocan en identificar los «factores alterables» de la escuela, estén sobreestimando el efecto de la escuela y dejando de lado aspectos del contexto que podrían estar teniendo una consecuencia muy grande en el rendimiento de los estudiantes. Si bien el movimiento de escuelas eficaces se centra en mostrar que la escuela “hace una diferencia”, sobre todo en contextos de pobreza, no se puede afirmar que sean sólo los factores de la escuela, los que puedan producir transformaciones.



Por otro lado, en esta segunda tendencia también se cuestiona el concepto de calidad en educación, sus imperativos económicos y sociales, haciendo cuestionamientos sobre calidad de qué, calidad para quién, calidad al servicio de quién y se crítica como los lenguajes de la empresa se fueron introduciendo y naturalizando en la institución escolar. Finalmente se señala que la calidad no debe ser un asunto exclusivo de resultados de pruebas nacionales e internacionales, sino también de procesos, no desde el punto de vista de variables aisladas, sean éstas las referidas al profesor, al estudiante, al currículo, o a otros elementos de la actividad educativa, sino de la relación entre ellas y su consideración local/global en el funcionamiento de la escuela.

Figura 7. Segunda Tendencia Trayectos desde la Eficiencia y Mejora de la Escuela



Fuente: Elaboración propia



La tercera y última tendencia, hace alusión a la perspectiva crítica de la gestión. Es necesario mencionar los pocos estudios y documentación encontrada en el contexto latinoamericano y específicamente en el colombiano, sobre el desarrollo de esta tendencia analítica e investigativa.

Desde estas miradas críticas de la gestión educativa se puede advertir, que las intervenciones contra la norma, contra el autoritarismo, contra la hegemonía, son críticas cuando hay instituidos. Pero en este recorrido también se viene presentado otro suelo, el suelo de la destitución y la fluidez. La pregunta es entonces ¿cuál es el tipo de operaciones críticas que se imponen en las nuevas condiciones de ser escuela? Probablemente no se pueda entender la escuela a la luz de las prácticas cotidianas o mejor, no se pueda pensar la existencia cotidiana en la escuela, a la luz de la representación desgastadas de ella. Sólo se pueda pensar en una serie de conexiones concretas que permita su emancipación. Como afirma Fernández:

Los Estudios Críticos de la Gestión representan además una verdadera visión crítica de la realidad organizacional. Hay una denuncia de las injusticias del nuevo neoliberalismo y su globalización implacable, que no sólo destruye formas de vida y culturas, sino que quiebra las solidaridades en las sociedades occidentales; del control y la manipulación ideológica en las organizaciones; del machismo y el racismo; de la coacción. Conscientemente, sus autores defienden un concepto casi olvidado en los discursos políticos, pero siempre válido: la emancipación. De este modo, no sólo nos hallamos ante una discusión teórica, sino ante una cuestión de compromiso con la política (2007, p. 13).

No se trata de negar la existencia de planos sociales más amplios que los recortes en los que se mueven los sujetos, pero sí advertir que los “grandes” problemas sólo adquieren relieve en existencias singulares, en modos vitales. No hay problemas de totalidad para la vida de las personas. Lo que aqueja la escuela no es el neoliberalismo, la crisis de la ciudadanía, la violencia o el deterioro de la calidad educativa, lo que inquieta, son los modos concretos de estar con los otros.



Lo interesante de una gestión no se mide exactamente por lo realizado, sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en los matices culturales de la escuela. Gestionar aquí es crear condiciones para que el movimiento de subjetivación se produzca.

La circunstancia de que la realidad se construye exige que sea repensada constantemente, incorporándose dimensiones que no están estructuradas. Como todo aquello que emerge y que no necesariamente se reproduce con certeza, pero que conforma el contenido de esa materia con la que se pretende plasmar sentidos de historia. En esta dirección asume un carácter central la vinculación entre hecho y acontecimiento: entre lo que se agota en su pura empíria y lo que trasciende la contingencia de la situación, a partir de detectar los nudos desde los que se pueda potenciar, o no, la realidad del hecho. Postura que se encuentra con aquella antigua aspiración de luchar por impedir que la vida humana (quede) recluida en la rigidez de su costra, en razón de que el complicado mecanismo de la cultura deviene hostil a las cualidades heroicas del hombre; lo que conlleva la necesidad de penetrar en la capas profundas del ser histórico (Zemelman, 1987, p. 37).

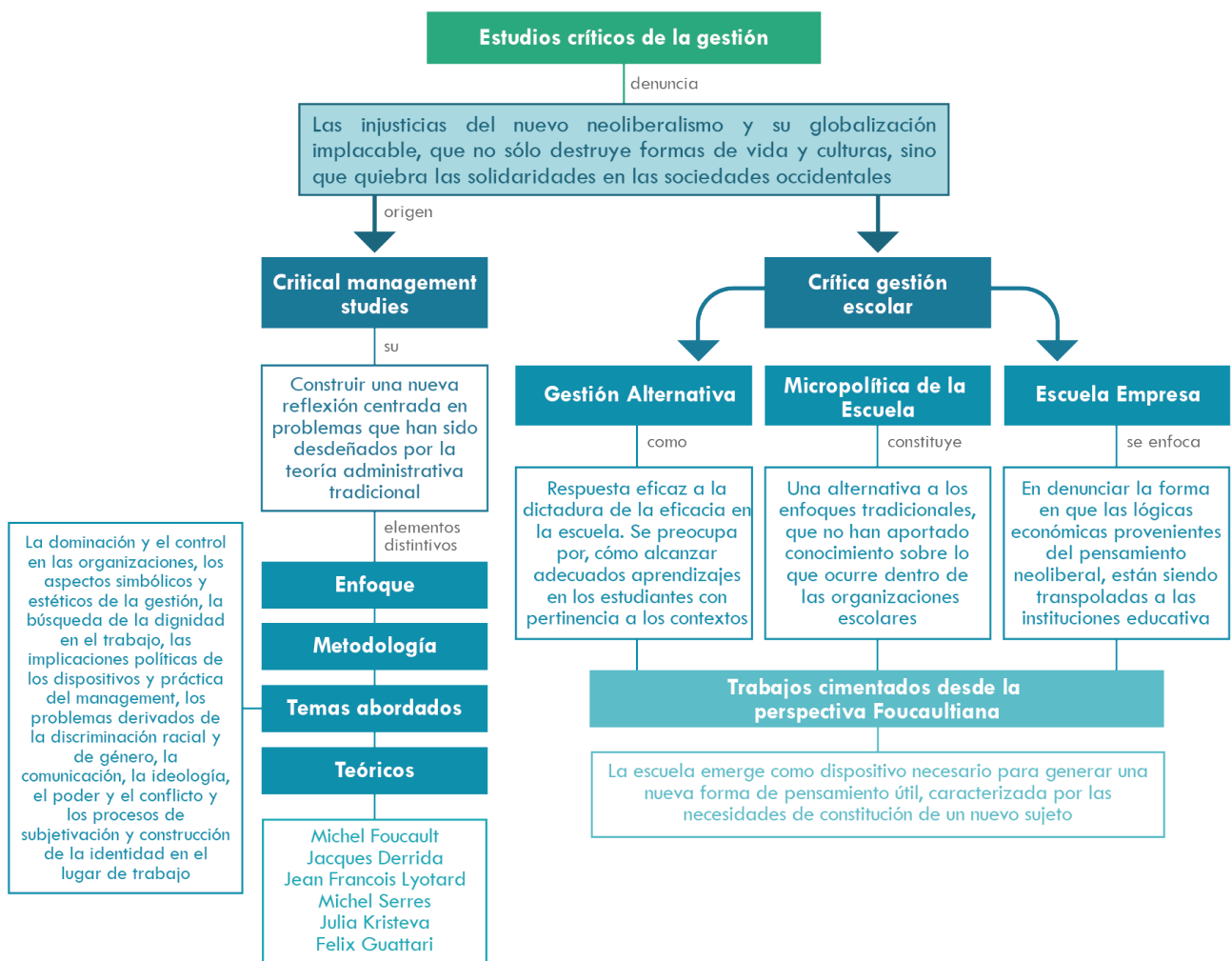
La importancia que tiene para comprender los procesos de la gestión escolar, está en el develar los discursos que producen los actores (estudiantes, docentes y directivos) desde sus lugares de habla, pues son informantes claves acerca de cómo se perciben los procesos en el escenario de sus prácticas. Ello implica penetrar el discurso para llegar a establecer, de qué se habla, cómo se habla, cómo se construye el encadenamiento de significados como una forma de lenguaje sobre la realidad, porque a través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas.

Por ello, es necesario generar cada vez más espacios, en dónde se pueda dialogar sobre el acontecer institucional en relación con lo instituido por los mandatos de organismos internacionales y las políticas nacionales, en donde se permita el análisis, la reflexión de la realidad social y epocal y se posibilite la resignificación y



transformación de las prácticas de la gestión escolar para una escuela del presente histórico.

Figura 8. Tercera Tendencia Trayectos desde la Perspectiva Crítica de la Gestión



Fuente: Elaboración propia



Finalmente, la intención en la configuración del estado del arte, no era presentar una clasificación determinada, la motivación principal fue el develar tensiones y ejes problemáticos sobre la gestión escolar, inferidos tras el análisis de algunos de los estudios, investigaciones, políticas y documentos consultados, con la finalidad de generar propuestas para la construcción de una gestión escolar que se geste en conversación con el otro y que permita pensar las exigencias de “reconstruir lo objetivo desde la coyuntura, la que, en vez de reducir lo posible a lo dado, abre lo dado a lo posible. Lo que resulta que lo posible sea considerado como una conjugación entre la objetividad que se concreta en momentos sucesivos y un proyecto que se manifiesta en praxis determinadas” (Zemelman, 1987, p. 5)



1.3 Encrucijadas del Viaje

Las acciones de los seres humanos están fuertemente influenciadas por los marcos reguladores que se desprenden de los paradigmas vigentes en una sociedad determinada. Entre otras cosas, esto implica que cada práctica de gestión se base en un marco concreto de significados. Por lo tanto, cada tipo de gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana; como lo señala Cassasus “cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción humana” (1999, p. 14). Desde este contexto y al realizar una revisión a la literatura sobre la gestión escolar, se ha encontrado como esta ha adquirido diferentes interpretaciones de su acción.

Al inicio del siglo XX, grandes pedagogos, estaban convencidos de la influencia del ambiente social y de la organización escolar en el aprendizaje de niños y jóvenes. Para ellos, el funcionamiento administrativo de la escuela cumplía también una función pedagógica en la preparación de las generaciones futuras para la conducción de una sociedad nueva, en la formación del ciudadano (Rodríguez, 2006, p. 40).

Para otros autores como John Dewey, se considera la imposibilidad de educar por la influencia directa sobre los estudiantes. Para él, lo más significativo es la comunicación y crear un ambiente social estimulante en las instituciones escolares, es decir, el “proceso de compartir la experiencia hasta que esta se convierte en una posesión común [...] La trinidad de los temas escolares la constituyen: la materia de estudio, los métodos y la administración o gobierno” (Dewey, 1946, p. 18).



Por otro lado, en Francia, Celestín Freinet (1971) subrayaba, en su obra, la importancia de la edificación escolar, de los materiales y recursos, pero en especial de la cooperación entre los integrantes de la comunidad escolar, a la que designaba como cooperativa de trabajo, es decir: “la gestión de la vida y el trabajo escolar por los usuarios” (Freinet, 1971, p. 24). Para Krupskaya (1986) la participación de los alumnos, tanto en la conducción de la escuela, como en la organización del aprendizaje obedecía a los procedimientos más acertados para la formación de trabajadores capaces de organizar la producción.

Ahora bien, estas prácticas de gestión también pueden ser examinadas mediante la imagen propuesta por Marcelo (2005, p.31) más de “caleidoscopio que de binocular” a través de paradigmas. En la obra clásica de Kuhn, las estructuras de las revoluciones científicas (1980), se establece que el paradigma vendría a ser:

Una estructura coherente constituida por una red de conceptos, por medio de estos los científicos estudian su campo. Por un lado, se forma una red de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten el discernimiento, la evaluación y la crítica sobre temas, problemas y métodos, por el otro una red de compromisos entre los miembros de una comunidad científica, lo que implica una definición específica del campo de la ciencia respectivo y expresarla en la tradición orgánica de búsqueda científica.

Desde esta perspectiva, a continuación, se presenta el abordaje de la gestión escolar a través de los distintos paradigmas.

Paradigma Científico Racional: Este paradigma se fundamenta en las estrategias metodológicas que tienen mayor carácter descriptivo y cuantitativo, que además permiten establecer cierta objetividad en la comprensión de los fenómenos estudiados. Para García, las organizaciones desde este paradigma se caracterizan por:



Disponer de metas claramente definidas, de una adecuada planificación, de fuerte liderazgo por parte de los miembros del equipo directivo, de claros mecanismos de control, de una plantilla de profesorado estable, de normas nítidas que colaboren a mantener el orden y la disciplina en el Centro, etc. De esta forma, las estructuras y las actividades han de plantearse y ejecutarse de manera sistemática y coordinada, ya que, en el fondo, los problemas organizativos no son más que disfunciones que tienen perfecta solución, cuando se reorganizan o se reconducen los esquemas y las situaciones existentes en el Centro (2002, p. 261).

Desde esta postura se podría considerar a la entidad educativa, como una organización escolar que establece una interrelación funcional entre los planes de desarrollo, sus metas, sus estructuras organizativas, sus actividades y resultados que la llevan al aprovechamiento de los procesos, medios y personas, lo que la constituye en una escuela eficaz.

Paradigma Interpretativo Simbólico: El mundo de los significados se presenta como el medio de información o de interacción comunicativa mediante el cual los individuos, de acuerdo con su nivel cognitivo y su aptitud analítico-crítica, pueden interpretar y conceptualizar los fenómenos y procesos que suceden en la realidad, es decir, en el contexto cultural y social en el que se desenvuelven. Para Gairin, las organizaciones desde este paradigma se consideran:

Como coaliciones donde los participantes, con diferentes intereses y necesidades, negocian sus metas, significados y acciones para llegar a una dirección común. Por ello, el foco de atención queda localizado en conocer los procesos simbólicos que ocurren en el seno de las organizaciones con el fin de comprender cómo funciona y cómo queda constituida su realidad cotidiana. (1994 p. 167)



La escuela desde este paradigma se fundamenta en su estructura organizacional en los valores individuales y colectivos de los sujetos que lo conforman, en sus necesidades e intereses, en los elementos y dimensiones que constituyen ese contexto simbólico, a través de este se ha interpretado y orientado la construcción cultural de un modelo sistemático y cambiante de organización. Lo fundamental, para la interpretación de la realidad a partir de esta perspectiva, no son los acontecimientos, tal como se presentan al espectador social, sino la interpretación que surge luego del análisis simbólico que los individuos realizan sobre la experiencia de la realidad que les circunda.

Paradigma Sociocrítico: De acuerdo con Arnal (1992, p. 98), este paradigma adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es ni empírica, ni interpretativa; sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. En palabras de Popkewitz algunos de los principios de este paradigma son:

(a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. (1981, p. 1992)

Así las cosas, la escuela genera dinámicas más participativas y democráticas en la toma de decisiones para la promoción y práctica de los proyectos institucionales. Manifiesta un carácter dialéctico que le permite transformarse a partir del análisis de la realidad, propiciando procesos de participación colectiva y comprometida con un proyecto político y social.



Borrell señala que las organizaciones desde este paradigma deben “en relación con los sujetos, no solo iluminar su pensamiento, sino también dotarlos de un poder reflexivo y crítico para su inserción en un proceso más amplio de transformación social” (1989, p. 18).

De lo anterior se desprende que, a la escuela con frecuencia, se la percibe, se la actualiza y se la estudia más como una institución formal, con dinámicas homogenizantes que, como acontecimiento, como ámbito que se realiza en virtud del movimiento y del discurso de los sujetos en colectivo. Sumado a esta perspectiva, se encuentran los planteamientos de Alejandro Álvarez (2004)

La escuela se configura en América Latina y en Colombia por la confluencia de dos conjuntos de prácticas: por un lado, el pensamiento de la época expresado en saberes, nociones, concepciones de mundo, circunstancias políticas económicas y sociales que hacen aparecer a la escuela como una necesidad. Se conjetura como resultados, verdades nuevas, según las cuales la estrategia de instrucción se refina hasta dar origen al dispositivo escuela; la escuela visibiliza la estrategia. Por el otro, el ejercicio del poder por parte de ciertos grupos sociales dentro del colectivo y las relaciones que se establecen entre potenciales protagonistas, se expresan en tensiones, pugnas y luchas entre sectores implicados para perfilar geografías de poder y contornos de la escuela.

En el caso colombiano, la escuela se configura como el dispositivo que realiza la instrucción pública mediante la escolarización de la comunidad, convirtiéndose en campo de fuerzas, por la pugna entre quienes la impulsan y quienes la resisten, lo que conlleva a que algunos interrogantes ya no sean necesarios en su configuración ¿Cuáles son los saberes que delimitan hoy el pensamiento de la época para pensar la escuela? ¿Qué valor tiene interrogar el lugar histórico de la escuela contemporánea? ¿Qué conserva la escuela colombiana contemporánea de acontecimiento, de saber y de poder? ¿Cuáles son las tensiones entre la escuela como acontecimiento de poder y de



saber con la escuela institucionalizada? Pareciera ser que dichas preguntas son reservadas para algunos otros, dedicados a cierta contemplación y especulación.

Lo que la escuela necesita es abordar el problema de la realidad desde el compromiso del sujeto con sus valores y las posibilidades y limitaciones de su contexto, lo que supone privilegiar los espacios de realidad como éstos son acotados por los proyectos que asumen los individuos, o de los que son parte. “Y hacerlo significa pensar en términos de la construcción de sentido para enfrentar los acontecimientos tal como son incubados en su contexto; esto es, pensarlos en lo que tengan de articulables con otros de manera de potenciar a lo históricamente dado” (Zemelman (1992, p. 10).

Desde esta perspectiva se puede entender el cambio social como la concreción de la tendencia histórica que, a su vez, es el objeto mismo de la construcción del hombre, lo que ubica necesariamente al individuo en el centro del pensamiento y desde allí buscar caminos alternativos que permitan enriquecer las formas de construcción de un conocimiento social del presente en torno a la gestión escolar.

Es ante esta necesidad de construir una visión más amplia del saber y del pensamiento en donde se cimentó el desarrollo de esta investigación, para ello se planteó la siguiente pregunta elemental. Desde la perspectiva de Sousa, una pregunta elemental es una pregunta que aprehende, con la simplicidad de una horquilla, lo más profundo de la perplejidad individual y colectiva. (2003, p. 64)

¿Cuáles son las concepciones que deben orientar la construcción de la organización escolar, sus relaciones y prácticas, a partir de un concepto emergente de gestión escolar surgido desde sus actores para una escuela del presente histórico?



Ahora bien, para tratar de ir configurando el sentido y significado de una “escuela del presente histórico” es necesario abordar por lo menos dos aspectos esenciales. El primero de ellos tiene que ver con la primacía de la historia, con el pensar desde las situaciones y no desde los objetos teóricos, lo que implica modificar la relación con la historia, como lo plantea Zemelman, “de simple antecedente o contorno de los fenómenos, debe convertirse a la historia en parte de la experiencia del presente, que es donde se encuentran las posibilidades de desenvolvimiento hacia un futuro no devenido sino por construir” (2005, p. 18).

El pensar la historia, pensar en un momento histórico, no significa ser especialista en ese momento histórico. El momento histórico no es un objeto, es un contexto, un contorno, un conjunto posible de problemas, lo que implica pensar las situaciones contextuales de la escuela para poder, a partir de ese pensamiento, tomar decisiones. Eso exige pensar en la distinción entre los tres tipos de presentes coexistentes, que ya San Agustín en el siglo IV había distinguido. El presente del pasado, que es la memoria; el presente del presente, que es la visión que se tiene de la circunstancia; y el presente del futuro, que es la espera. Lo anterior implica pensar la historia desde un presente potencial, asumiendo a los sujetos como constructores de historia desde sus múltiples capacidades.

El desafío es dar cuenta de la actual situación histórica de la gestión escolar, partiendo de una lectura de las potencialidades que se contienen en el presente, según sea la naturaleza, desarrollo, transformación y capacidad de influencia de los antiguos actores sociales y de los nuevos que están emergiendo. “Para ello, las opciones ideológicas y valóricas deben reconocer bases de una ciencia social capaz de ofrecer una lectura del momento histórico como el lugar abierto a muchos futuros, y así permitir una interpretación en profundidad de la realidad social” (Zemelman, 2005, p. 22).



El otro aspecto a considerar, tiene que ver con el sujeto en situación: rescatar la psicología individual y de la subjetividad en relación con el otro en determinado tiempo y espacio, lo que supone reconocer las opciones de cada sujeto social; en consecuencia, las potencialidades de dirección posibles que, desde situaciones concretas se puedan desencadenar, consisten en “buscar para potencializar en el propio accionar como sujeto, capaz de reaccionar frente a sus circunstancias, de leer la realidad como sujetos constructores de un tiempo histórico” (Zemelman, 2005, p. 24).

Partiendo de lo anterior, es necesario entonces definir nuevos ángulos desde dónde pensar la gestión escolar, en el momento histórico, puesto que, éste permite organizar una articulación dinámica y concreta entre memoria y futuro, en razón de encarnar en él, la conjugación de ambas dimensiones: el pasado como recuerdo, vivencias, errores, aciertos, pero también expectativas cumplidas, de biografías individuales y colectivas; y de otro, los sueños pendientes de realizar, los deseos y esperanzas tanto individuales como colectivos. En el momento histórico se pueden encontrar el o los sujetos reales y, en consecuencia, la voz que los exprese en la configuración de una propuesta alternativa en torno a la gestión escolar.



1.4 Fijando Destinos

1.4.1 Punto de Destino

Construir un concepto alternativo de la gestión escolar, que posibilite configurar una escuela del presente histórico, a partir de las experiencias y saberes de sus actores.

1.4.2 Destinos Intermedios

- ✎ Caracterizar la actividad cotidiana de la gestión escolar, en varias instituciones educativas, teniendo en cuenta los puntos de vista de sus actores, con el fin de develar las interrelaciones que constituyen el mundo complejo de la gestión escolar.
- ✎ Comprender los significados otorgados por los diferentes actores de la comunidad educativa en torno a las maneras en que debe ser gestionada la escuela.
- ✎ Proponer un concepto alterno de la gestión escolar, desde los actores educativos, que permita nuevas configuraciones de organización, relaciones y prácticas de la gestión, para una escuela del presente histórico.

2.

TRAZANDO COORDENADAS





En la configuración de este proceso metodológico, es necesario partir de reconocer que un número significativo de investigaciones emerge de intereses personales, los cuales hacen que el investigador se ubique y transite por ciertos caminos y se aleje de otros. Igualmente, se requiere tener en cuenta que toda apuesta investigativa tiene un trazado, que no necesariamente es el recorrido que se transita en el proceso. Hacer explícitos el origen y las especificidades del proceso investigativo, permite al lector de este documento, una mejor comprensión sobre lo sucedido, y deja abierto un abanico de posibilidades, sobre los diversos acercamientos y las interacciones disciplinares, conceptuales, metodológicas que pudieron abordarse, porque es necesario reconocer que en un ejercicio investigativo son múltiples los senderos que pueden llevarnos a la comprensión de un mismo fenómeno social.

En este contexto, mi acercamiento e interés como investigadora se ubica en la situación de cambio de naturaleza de los procesos históricos, políticos y culturales que desafían la forma de construir el conocimiento social. Esto conlleva a aproximarme a formas alternas de construcción epistémica y metodológica, especialmente en las que otros actores, tuvieran mayor participación en el proceso, y a la vez intentar que la investigación no fuera sobre ellos, sino con ellos, insistiendo, en palabras de Vasilachi, en el rescate del protagonismo del “sujeto cognoscente”, porque es a partir de ese sujeto, como se construyen, desarrollan, aplican, legitiman y se cuestionan las distintas formas de conocimiento. (Vasilachi, 2015, p.23).

Tal protagonismo es la regla en la Epistemología del Sujeto Cognoscente, la que está centrada en el sujeto que conoce ubicado espacio temporalmente, en sus fundamentos teóricos y en su instrumental metodológico, quien, con esos recursos cognitivos aborda al sujeto que está siendo conocido, y a la situación en la que se halla. Para esta Epistemología, la identidad posee dos componentes: a. el esencial que es común a todas las personas, que las identifica como tales y que es sustento de su dignidad, y b. el existencial que distingue a cada persona y la hace única en esa diferencia. (Vasilachi, 2015, p. 37).



En lo anterior subyacen retos profundos, especialmente en lo que concierne a no reducir el proceso investigativo a las lógicas de las causas o de las determinaciones, sino, a hacer prevalecer la perspectiva de los actores sobre la del investigador; el carácter intensivo sobre el extensivo del conocimiento; al desarrollo del proceso de análisis de los datos por sobre la exposición de los resultados con vistas a la generalización, o a una posible transferencia de los mismos. De modo tal, que posibiliten definir acciones orientadas a la construcción de nuevos sentidos de realidad, no como habitualmente ha sido definido por las ciencias sociales, ceñidas a parámetros de claridad y de delimitación precisa, sino más bien, desde las circunstancias que caracterizan el momento que vivimos, a partir de lo que pudo hacerse y se hizo, pero también desde aquellas posibilidades que no llegaron a cristalizarse.

En la epistemología del sujeto conocido, se pretende producir una ruptura ontológica no a nivel de la realidad social, sino a nivel de la identidad. Una ruptura porque la forma de conocer que plantea esta epistemología tiene como centro a la identidad, pero a una identidad que es, a la vez, esencial y existencial, igual y distinta. Una ruptura ontológica porque esa ruptura ya no apunta al qué, sino al quién se conoce, a su idiosincrasia, a sus rasgos, a sus peculiaridades, a sus potencialidades, a sus atributos, y la pregunta acerca del quién es, aquí, anterior a la pregunta acerca del cómo se conoce (Vasilachis, 2006, p.10).

Iniciar entonces esta apuesta investigativa, implicó desafíos, que me llevaron a pensar en distintas posibilidades para construir escenarios metodológicos, que me permitieran cuestionar los lugares tradicionales que como investigadora había recorrido en algunas otras apuestas, y transitar por senderos que me condujeran a indagar o comprender la realidad institucional en el ámbito de la gestión desde los actores de la escuela, en especial desde las voces de los niños y los jóvenes, para que tuvieran mayores posibilidades, de participar en el proceso investigativo, y a la vez para configurar con ellos conocimientos y nuevas comprensiones sobre el devenir de



la escuela, y en particular sobre un área poco conocida y transitada por ellos, como es la gestión escolar.

El esfuerzo por abordar el problema de la realidad desde el compromiso del sujeto, con sus valores y las posibilidades y limitaciones de su contexto, supone privilegiar los espacios de realidad según como éstos son acotados por los proyectos que asumen los individuos, o de los que son parte. Y hacerlo significa pensar en términos de la construcción de sentido para enfrentar los acontecimientos tal como son incubados en su contexto; esto es, pensarlos en lo que tengan de articulables con otros de manera de potenciar lo históricamente dado. (Zemelman, 1987, p. 10).

Desde estas perspectivas, se puede entender la forma de conocer los fenómenos sociales como un proceso consciente de construcción que coloca necesariamente al hombre en el centro del pensamiento; de ahí que se tenga que romper con las determinaciones histórico-culturales que nos conforman, para rescatar el sujeto histórico como constructor. Lo que implica, buscar caminos alternativos que permitan enriquecer las formas de construcción de otro conocimiento social en torno a la gestión escolar.

Bajo los anteriores planteamientos, la investigación se abordó desde un paradigma crítico, vocablo que hace alusión a diferentes enfoques y orientaciones (Atkinson, Coffey y Delamont, 2001, p. 7); y que de acuerdo con Guba y Lincoln, hace que todos los paradigmas respondan a tres tipos de preguntas: la cuestión ontológica, en relación con la forma y naturaleza de la realidad; la cuestión epistemológica, que da cuenta de la relación entre el sujeto cognoscente y lo que se debe conocer; y la cuestión metodológica, que trata de dilucidar el proceso que el investigador debe poner en marcha para lograr conocer su objeto de estudio. (Guba y Lincoln, 1994, p.108). Para estos autores, un paradigma.



Se puede considerar como un conjunto de creencias básicas (o metafísicas) que se ocupa de los fundamentos últimos. Representa una concepción del mundo que define, para quien lo mantiene, la naturaleza del "mundo", el lugar del individuo en él y el rango de posibles relaciones entre ese mundo y sus partes... Las creencias son básicas en el sentido de que tienen que ser aceptadas simplemente en base a la confianza que despiertan (aunque deben estar bien argumentadas); no hay modo de establecer su veracidad última... Los paradigmas de investigación definen para los investigadores las cuestiones sobre las que tratan así como lo que se considera dentro o fuera de los límites de la investigación legítima. (Guba y Lincoln, 1994, pp.107-108).

Un concepto próximo al de paradigma investigativo es el propuesto por Laudan.

Denomino tradiciones de investigación, a los sistemas de creencias que constituyen visiones fundamentales [acerca del mundo]. Por lo general, constan éstas de al menos dos componentes: (i) un conjunto de creencias acerca de qué tipo de entidades y procesos constituyen el dominio de la investigación, y (ii) un conjunto de normas epistémicas y metodológicas acerca de cómo tiene que investigarse ese dominio, cómo han de someterse a prueba las teorías, recogerse los datos, etc. (Laudan, 1986, p. 117).

El paradigma crítico privilegiado para este proceso investigativo tiene como pilares los siguientes axiomas, tal y como lo plantean Guba y Lincoln (1994, pp. 36-38).

La naturaleza de la realidad. Frente al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. Esto implica la renuncia al ideal positivista de la predicción y del control. El objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos.

La relación entre el investigador u observador y lo conocido. Frente al concepto positivista del dualismo y de la independencia del investigador y del objeto



investigado, el concepto de la interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido. Se postula que ambos son inseparables.

La posibilidad de generalización. Frente a la aspiración positivista del desarrollo de un cuerpo nomotético de conocimientos bajo la forma de generalizaciones universales, la aspiración de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación.

La posibilidad de nexos causales. Frente a la suposición positivista de que toda acción puede ser explicada como el resultado (es decir, el efecto) de una causa real que la precede en el tiempo, la suposición de que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos.

El papel de los valores en la investigación. Frente al planteamiento positivista de una investigación libre de valores, el planteamiento de que cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores. En concreto, la investigación está influida por: a) el investigador; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; c) la elección de la teoría sustantiva utilizada para guiar la recogida y el análisis de los datos y la interpretación de los resultados; d) los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo.

Por otro lado, Popkewitz (1981) afirma que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.



Quiere esto decir, que la manera de acercarse al estudio de la realidad, obedece a lógicas particulares de acuerdo a momentos históricos y para el caso actual se nos presenta una realidad fragmentada (Hammersley) que permite ser abordada de distintas maneras de acuerdo a diferentes enfoques. No constituye, pues, un enfoque monolítico, sino un variado mosaico de perspectivas de investigación (Patton, 2002: 272).

A continuación, se presentan algunos fundamentos de índole epistemológico y metodológico, como forma preliminar de entender la emergencia y desarrollo de dicho paradigma, lo que permitirá comprender mejor las razones de su elección en este proceso investigativo. Como lo menciona Vasilachis, “de lo que se trata, es de conocer “con el otro” y no “sobre el otro”, de ser uno con él o con ella, a partir del componente compartido de la identidad; de prescindir de la separación, de la ajenidad que separa a quien conoce de quien es conocido (Vasilachis, 2006, p.15).



2.1 Coordenadas Epistemológicas

El fundamento teórico del paradigma crítico es la llamada Teoría crítica, vinculada a la Escuela de Frankfurt y desarrollada sobre todo por Horkheimer, Adorno y Marcuse (cf. Reale y Antiseri, 1983, III, 737-759; Beltrán, 1988, 76-81, 106-140 y 314-328; Mardones y Ursúa, 1982, 195-246; Rubio Carracedo, 1984, 223-240; Kincheloe, 1991; Kincheloe y McLaren, 1994; Carr y Kemmis, 1986).

Fue Horkheimer, en un artículo publicado en la Revista de Investigación Social de la Escuela de Frankfurt en 1937, el primero en establecer para las ciencias sociales, la diferencia entre teoría tradicional y teoría crítica (Traditionelle und kritische Theorie).

La primera de ellas hace referencia a un conjunto de proposiciones cuya validez radica en su correspondencia con un objeto ya constituido previamente al acto de su representación. Esta separación radical entre el sujeto y el objeto, convierte a la teoría en una actividad pura del pensamiento, y al teórico en un espectador desinteresado que se limita a describir el mundo tal como “es”. Tal idea es identificada como “tradicional”. La “teoría crítica” considera que tanto la ciencia como la realidad estudiada por ésta, son producto de la praxis social, lo cual significa que el sujeto y el objeto se encuentran preformados socialmente. Ni el objeto se encuentra “ahí”, sin más, colocado frente a nosotros y esperando ser aprehendido, ni el sujeto es un simple notario de la realidad. (Horkheimer, 2003, pp.223-271).

La teoría crítica, se ha caracterizado por su compromiso con la transformación de la sociedad a partir de un desarrollo crítico de las ciencias sociales. En este sentido para Horkheimer “la teoría crítica de la sociedad es en su totalidad un único juicio de existencia desarrollado. Este juicio afirma, dicho en términos generales, que la forma



básica de la economía de mercancías históricamente dada, sobre la cual reposa la historia moderna, encierra en sí misma los antagonismos internos y externos de la época, los renueva constantemente de una manera agudizada”. (Horkheimer, 2003, p.257). Se intenta una crítica de la sociedad, por cuanto se asume que todo conocimiento está mediado social e históricamente; pero la crítica a la sociedad incluye una crítica de las ciencias, de la cultura y del arte, puesto que la sociedad es una totalidad compleja, en la que se relacionan las diversas formas de articulación histórica y de objetivación de la razón misma. Esta concepción de teoría implica un análisis eminentemente interdisciplinario de la totalidad social.

De ahí que la crítica no sea parte solamente de una forma de construcción teórica, sino, que además representa una actitud del ser humano a lo largo de su historia. Al respecto Horkheimer plantea la teoría crítica, como un juicio existencial, por cuanto ella afirma: no debe ser así, los hombres pueden cambiar el ser, las circunstancias, para ello están ahora presentes (Horkheimer, 2003, p. 223). La teoría crítica solo puede cumplir la tarea que se espera de ella si dispone al mismo tiempo de una teoría de la historia capaz de aclararle su propia situación y función en el proceso histórico. Por lo anterior, se está ante el desafío de abrir la mente a aquello que no se agota en los significados que heredamos, según como han sido forjados por modos anteriores de razonar y de construir conocimiento. Se plantea asumir, que la historia como proceso y experiencia, está siempre creando nuevas modalidades de instalarse con las consiguientes implicaciones de índole lógica y epistémica y sus consecuencias sobre la argumentación desde contenidos.

Por otro lado, desde el ámbito educativo, Carr y Kemmis (1986, 142-143) mencionan algunas de las implicaciones de los enfoques críticos. En primer lugar, hay que rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. En segundo lugar, es preciso comprender las categorías interpretativas de los participantes en los escenarios educativos, en particular las de los docentes. En tercer



lugar, hace falta suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están distorsionadas ideológicamente de las que no lo están, ofreciendo algún tipo de orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados. En cuarto lugar, la teoría educativa crítica, debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, posibilitando explicaciones teóricas, mediante las cuales los docentes puedan eliminar o superar tales aspectos. Por último, este enfoque implica una reconsideración de la propia teoría educativa, que pasa a ser considerada como algo práctico.

La teoría educativa debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas. Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas (Carr y Kemmis, 1986, p.143).

Desde una perspectiva más contemporánea de la teoría crítica, se encuentran los planteamientos de Santos y Zemelman. Para Santos, la teoría crítica es toda teoría que no reduce la “realidad” a lo que existe. La realidad, cualquiera que sea el modo en que la concebamos, es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades y la tarea de la teoría consiste precisamente en definir y valorar la naturaleza y el ámbito de las alternativas a lo que está empíricamente dado. (Santos, 2003, p. 23).

En la definición de Santos, se recogen muchos de los planteamientos de la escuela de Frankfurt, el principal quizás sea, que la tematización de lo social no se puede reducir al análisis de lo empírico. Pero también las novedades se anuncian, al plantearse que la alternativa a lo empírico, no es asumida por Santos como un repliegue de la vida social a una idea “metafísica” de “totalidad” sino, como un horizonte de futuro, un abrirse a nuevas posibilidades. Se comparte la idea de no reducirse a lo empírico, pero se distancia en la alternativa. No es una remisión a una



“anticipación teórica” sino a una apertura que es aún sólo posibilidad. Uno de los desplazamientos de la nueva teoría crítica, se centra en la afirmación, que la teoría crítica no es una teoría científica, lo que puede significar; que la teoría crítica, no se produce dentro de las ciencias sociales, o que las ciencias sociales no tratan sólo de teorías científicas, o quizás ambas. También puede significar que las ciencias sociales, deben cambiar su propia comprensión de lo que es la ciencia, si se le quiere abrir más posibilidad a una teoría crítica.

Según Santos, los presupuestos de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt son: “una forma de conocimiento total como condición para abarcar creíblemente la totalidad social; un principio único de transformación social, y un agente colectivo, igualmente único, capaz de llevarlo a cabo; y un contexto político institucional bien definido que haga posible formular luchas creíbles a la luz de los objetivos que se proponen”. (2003, p.27). Las mil comunidades interpretativas, son para Santos, el camino a la construcción de formas más justas y equilibradas de producción económica y al fortalecimiento de la democracia, en este propósito cobra importancia su apuesta llamada hermenéutica diatópica, la cual se construye sobre la identificación local de la incompletud, y se constituye en uno de los ejes centrales de desarrollo de esta investigación.

La incompletud, es una característica que tiene cada cultura, pero que sólo es visible en el diálogo. Esto quiere decir que la “incompletud no es visible desde adentro”, sólo se da en el encuentro, y que “el objetivo de la hermenéutica diatópica no es alcanzar la completud –puesto que este es un objetivo imposible de alcanzar-, sino elevar lo máximo posible la conciencia de la incompletud recíproca involucrándose en un diálogo con un pie en cada cultura” (Santos, 2003, p.357). Así, la propuesta pasa por aceptar que la visión de mundo que tenemos es local, no es completa, y por el reconocimiento de que, aun teniendo visiones muy distintas del mundo es posible entendernos.



De lo que se trata es de producir lo nuevo como sentido: pero en un caso, con la mirada puesta en el futuro, se trata de articular sobre lo que hoy aún no tiene sentido el anuncio de lo porvenir; en el otro, y con la mirada en el pasado, se trata de romper con los prestigios de las antiguas verdades y razones que ostentan todavía intacta su pujanza, para abrir en el presente un espacio desnudo, una realidad por inventar (Deleuze, 1987, p.15).

Al respecto, advierte Zemelman “La colocación ante el momento histórico se corresponde con la comprensión de éste como no cerrado, sino más bien como la expresión de un proceso, esto es, del propio movimiento de la historia que resulta de las relaciones entre múltiples sujetos y de sus prácticas respectivas”. (Zemelman, 2005, p.10). De ahí que el movimiento se tenga que contextualizar como potenciación de lo potenciable; en otras palabras, como construcción en la que se está recuperando la historicidad de lo dado.



2.2 Coordenadas Metodológicas

El fundamento metodológico con el que se abordó la investigación fue la perspectiva sociocrítica que propone hacer una especie de crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello propone configurar conocimiento, mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Conviene señalar que para Habermas (1989), el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales, o en palabras de Zemelman, hablar de “epistemología de la conciencia histórica, es comprender que el conocimiento es la producción de sentidos y significados que los sujetos producimos en el espacio y tiempo relacional en que el sujeto siente, vive y actúa cotidianamente; es recuperar lo sustantivo en la relación sujeto – mundo de vida, es potenciar la capacidad de significar de un mundo siempre por nombrar y por lo tanto es activar – en esa potenciación – la imaginación como capacidad de hacer mundo” (Zemelman, 1996, p. 37), es decir de promover y posibilitar el aprender a pensar en y desde el mundo, para poder



apropiarse de él y transformarlo y poder así, abrir opciones de futuro, restituyendo el lugar y el valor de la experiencia y el cuerpo vital en su fuerza epistémica.

Aquí el sentido es reconstruir lazo en la relación sujeto / sujeto / realidad; es hacer de la recuperación de sentido, un espacio de construcción y reconfiguración, es enseñar y aprender promoviendo y provocando el saber situarse en la realidad. Desde esta opción: “realidad, sujeto, subjetividad, historicidad, potenciación y dialéctica, se conforman en una matriz epistémica, una estructura conceptual y/o categorial que se erige en dispositivos analíticos para leer la realidad y resignificar teorías, haciendo un uso crítico de las mismas. Lo anterior exige al sujeto tener conciencia histórica, lo que implica ser capaz de conocerse en su experiencia vital, como sujeto historia, sujeto siendo, sujeto en transformación. En este sentido, la realidad, no es una realidad que es, es una realidad siendo, una realidad en devenir, que abre múltiples posibilidades para la transformación (Zemelman, 1987, p. 26).

Por otro lado, según Geertz, el modo más útil de comprender lo que expresan los signos de una cultura, es la “contextualización social, y no su adecuación a paradigmas esquemáticos o su descomposición en esos sistemas abstractos de normas que supuestamente los generan”. Y añade, “lo que nos permite hablar eficazmente del conjunto de esos significantes es que todos manifiestan una sensibilidad comunitaria”. (Geertz, 1993, p.21).

Lo anterior conlleva, a intentar aprehender en toda su complejidad la realidad de las organizaciones educativas: su estructura, la dinámica de su funcionamiento, el entramado de sus relaciones. Para llegar a comprender la escuela, es importante conocer las claves de lectura de época, el contexto socioeconómico y político más amplio en el que está anclado, las prescripciones en términos de normatividad que la regulan y los actores que la integran y configuran. Al respecto, advierte Foucault, “la institución constituirá el inevitable factor de integración, entre el saber y el poder



donde las relaciones de fuerza se articulan en formas: formas de visibilidad, como aparatos institucionales, y formas de enunciabilidad, como sus reglas. En tanto que figura intersticial, la institución será el lugar eminente donde el ejercicio del poder es condición de posibilidad de un saber, y donde el ejercicio del saber se convierte en instrumento del poder” (Deleuze, 1987, p.17).

Es por ello, que comprender el funcionamiento de las escuelas, requiere de enfoques metodológicos que permitan comprender con los actores educativos involucrados: docentes, investigadores, directivos docentes, estudiantes y padres de familia, los procesos de gestión institucional, sus reglas, saberes, interrelaciones, prácticas y resistencias que se dan al interior del espacio escolar, de las instituciones que conformaran la unidad de trabajo de esta investigación.

No se trata, entonces de situar la experiencia de los otros bajo las ideas, marcos conceptuales o categorías de la cultura del investigador; de cara a la comprensión de lo que los otros son, sino de abrirse a la interpretación de esas experiencias, como el ámbito en el que se producen las distintas visiones de mundo y el modo de hablar de ellas.

Proponer un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea. Saltando de un lado al otro entre el todo concebido a partir de las partes que lo describen con realismo y las partes, concebidas a partir de un todo que las motiva, pretendemos, a través de una suerte de movimiento intelectual perpetuo, situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente” (Bourdieu, 1999, p.9).

Más aún, para poner en marcha transformaciones educativas centradas en las necesidades del conjunto social, es preciso recuperar otras voces, las de los sujetos concretos de la escena educativa, sobre todo la de aquellos que enfrentan cotidianamente los mayores desafíos. Desde esta perspectiva, los procesos de



transformación de la gestión escolar, serán interpretados en relación no sólo con el cumplimiento de las funciones inherentes a la escuela como institución social, sino también, de las utopías posibles que una comunidad educativa se plantea en un momento determinado de su historia. Desde allí, "se leerá" la situación, se delimitarán e interpretarán los problemas, se identificarán los factores y se elaborarán los proyectos. No se está pensando en etapas de desarrollo lineal, sino en una interpenetración de medios y fines, no sólo por la resignificación que de ellos hacen los sujetos, sino, porque la formación de personas conscientes, autónomas, con posibilidades y en condiciones de optar con responsabilidad y juicio crítico, son a la vez, condición y logro de una escuela del presente histórico, en el sentido más profundo de este concepto.

Acorde con esta concepción, el proceso reflexivo y crítico que, desde los valores y principios que sustentan esas utopías, permitiría conocer y comprender no sólo qué y cuánto se está logrando, sino cómo y, sobre todo, para qué. Con esto se quiere decir, que las apuestas investigativas en el campo de la gestión escolar, necesariamente deberán transitar, hacia una nueva teoría que tome en serio cómo se intersectan el lenguaje y la subjetividad con la historia, el poder y la autoridad. La ausencia de dicha teoría no sólo se evidencia en el ámbito de la corriente central de investigación en educación escolar, sino también en las fallas de los teóricos críticos de la educación.

El conocimiento desde esta perspectiva es una construcción social, lo cual significa que el mundo que habitamos como individuos se construye simbólicamente por medio de la mente (y el cuerpo), a través de la interacción social, y depende enormemente de la cultura, el contexto, las costumbres y la especificidad histórica (McLaren, 1988, p.10). Lo que esto significa, de acuerdo con Richard Brown, es que debemos renunciar a la bifurcación de lo literal y lo objetivo en favor de lo metafórico, lo simbólico y lo subjetivo (Brown, 1987, p.118).



Así la generación de conocimiento sobre la gestión escolar no se limitará a lo que sucede en el afuera de la escuela, sino, que se preocupará por los múltiples ámbitos de sentido en los que los sujetos puedan reconocer sus espacios para desarrollarse y transformarse. En cuanto, como ángulos de razonamiento, los sujetos impulsan a reconocer, en cada objeto, un espacio de posibilidades, en tanto obligan a organizar el análisis desde sus dinanismos constituyentes, por lo mismo, no se puede disociar la construcción del pensamiento de los sujetos que constituyen historia, de los proyectos en los que cristalizan estos esfuerzos.

A continuación se señalan algunos de los rasgos característicos de ésta perspectiva.

Figura 9. Características Perspectiva Sociocrítica



Fuente: elaboración propia



El reto que enfrenta esta forma de acercarse a la realidad, es “comprender” y no “evaluar” a partir de criterios predeterminados. Se busca comprender la lógica y racionalidad de los actores; es decir, no se trata solamente de identificar y confirmar la presencia de ciertos elementos o variables, sino integrar la subjetividad de los diversos actores poniendo énfasis en el sentido que los sujetos atribuyen a sus acciones, sus saberes, sus experiencias vividas y a las interacciones. Se trata, en suma, de “inventar una nueva forma de afrontar y construir el saber social que, sin olvidar su potencial utópico, dé cuenta de los cambios y los escenarios posibles por los que transcurre la vida de las sociedades”. (Santos, 2003, p. 36). En la construcción de ese nuevo saber social, al que Santos se refiere, la interpretación cobra su lugar central.

2.2.1 Carta de Navegación

El diseño, como su término lo indica, es una producción formal que da cuenta de la lógica de organización en el proceso de objetivación y construcción del objeto de conocimiento. Así mismo como lo señala Torres, “el diseño es un instrumento de organización analítica que contribuye a sistematizar un proceso” (Torres, 1988, p. 13).

El diseño metodológico propuesto, desde la perspectiva sociocrítica, busca lograr una comprensión de cómo los diversos actores de la vida escolar (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) conciben la gestión, y con ellos ir configurando la gestión educativa para una escuela del presente histórico, en Colombia.

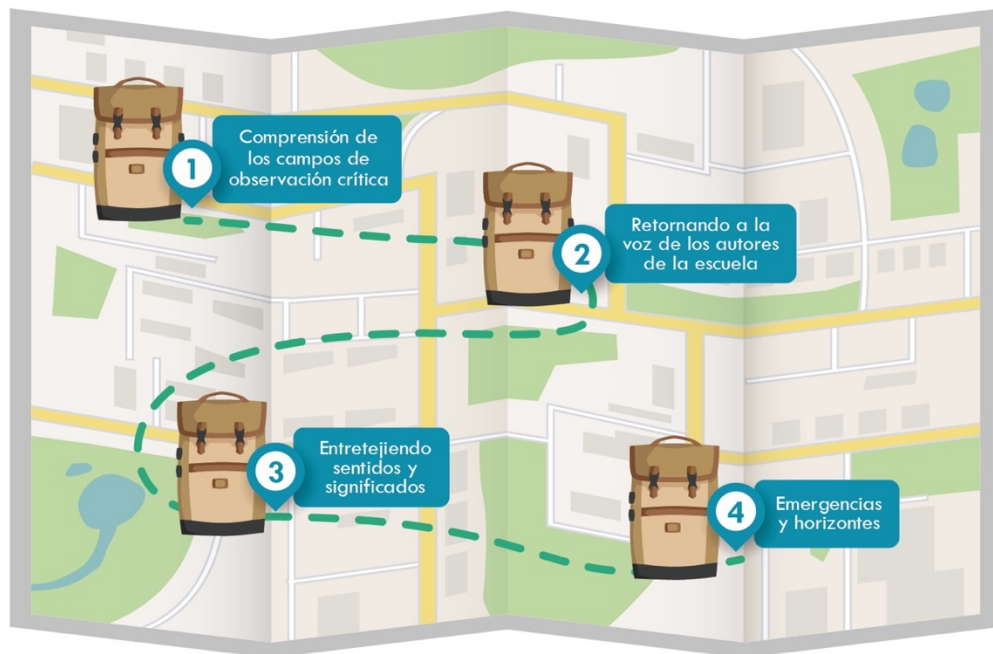
Esta perspectiva metodológica reconoce y asume el lugar central del sujeto y la subjetividad de la investigación social, donde el sujeto cobra sentido y se concibe como un sujeto social, como aquel ser humano que se reconoce y es reconocido por otros, que se nombra y es nombrado por otros.



Este tipo de mirada investigativa parte de una lógica reconstructiva, la cual implica asumir al investigador como un intérprete permanentemente, con el fin de ir configurando la red de sentidos y significados, sin la pretensión de la representatividad, sino de comprender la gestión escolar, a través del diálogo con los distintos actores educativos, y de abrir espacios de reflexión sobre el funcionamiento de las instituciones escolares.

La ruta metodológica propuesta se desarrolló en cuatro grandes fases a saber: Comprensión de los campos de observación crítica, Retornando a la voz de los actores de la escuela, Entretejiendo Sentidos y Significados y una última, Emergencias y Horizontes. El tránsito por cada una de ellas permitió configurar la red de sentidos, en las relaciones y en su desarrollo intersubjetivo, tal como las viven los actores, como las expresan y con los significados que le otorgan a la gestión escolar.

Figura 10. Fases del Diseño Metodológico



Fuente: elaboración propia



Fase 1: Comprensión de los campos de observación crítica

Describir y comprender los referentes de sentidos, situaciones y condiciones en las que se estructuran y constituyen las realidades sociales de las instituciones educativas que configuran la unidad de trabajo.

Lo anterior implica, comprender las distintas dimensiones de la realidad (múltiples articulaciones de sentido: políticas, económicas y culturales, enunciaciones que dan cuenta de la complejidad del fenómeno).

No hay fenómeno a estudiar que se escape de la realidad, por ello durante ésta fase mi pretensión se situó en observar la cotidianidad de los otros, acercándome a la comunidad, primero estableciendo conversaciones espontáneas con estudiantes, profesores, padres de familia de las distintas instituciones que inicialmente configuraron la unidad de trabajo, escuchando sus percepciones, expresiones, interrogantes, su forma de ver y percibir el mundo escolar. Estos diálogos informales dieron origen a un conjunto de notas, que plasmaron algunas situaciones que ante lo cotidiano pueden pasar desapercibidas para la mayoría, pero que se convirtieron en relevantes en el proceso investigativo. El propósito fue alejarme de la ambición de comprender la situación de los otros, desde mis marcos conceptuales, para comprender la realidad, desde las visiones de mundo que los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia tienen acerca del adentro y el afuera de la escuela.

En la lógica metodológica propuesta, no hay hipótesis emanadas directamente de un marco teórico previamente establecido que se busque confirmar, no obstante, se contemplaron algunas preguntas orientadoras que iluminaron el trayecto a seguir, de esta manera, las configuraciones teóricas, emergerán a partir de los datos hallados en los campos de observación transitados en el proceso investigativo. Es de anotar que el estudio no se centró únicamente en aquellos campos de observación crítica



previamente establecidos, sino, que estuvo abierta, a los aspectos que durante el proceso de recolección de la información se presentaron como significativos.

Partiendo entonces de ésta lógica de configuración, se evitó identificar un ideal de la gestión escolar desde el cual se observarían las instituciones educativas y sus actores, más bien se partió de la premisa de que en toda interacción juegan un papel importante las representaciones simbólicas de los sujetos implicados; representaciones configuradas por la experiencia previa de unos y de otros, por las condiciones en que ocurre cada situación, así como por los signos y herramientas que cada contexto sociocultural proporcionó.

“La interacción simbólica es un proceso entre humanos para construir significados a través del lenguaje como medio en la articulación de éstos y en su negociación. Esta construcción se da en las interacciones que se establecen entre los sujetos y entre éstos con su mundo, por esta razón, ésta no puede concebirse aislada del contexto sociocultural en el cual ocurre, tiene un carácter situado puesto que depende del problema, del contexto, de las condiciones y de quiénes sean los sujetos; a través de ella se adquieren información e ideas, se comprenden las propias experiencias y las de los otros, se comparten sentimientos y se acerca a los demás” (Mejía, 2000, p. 43).

Esta fase implicó la comprensión de los siguientes aspectos:

CONTEXTO: Conocer las características geográficas, sociales y culturales de las instituciones escolares, contribuyó a la comprensión de sus actores y orientó los procesos de interacción y la adaptación de instrumentos de recolección de datos, a las condiciones del medio en el que se realizó la inmersión en el campo.

ACTORES: En el despliegue de esta ruta metodológica es importante conocer algunas de las características de los sujetos que interactúan en las diferentes instituciones, lo que implicó un acercamiento paulatino que generara aceptación y



confianza hacia la investigadora. Inicialmente se realizaron visitas esporádicas, se participó en distintas actividades institucionales y reuniones informativas, con el fin de socializar los objetivos de la investigación, dar a conocer el plan de trabajo y solicitar el consentimiento para la realización del proceso.

Los primeros contactos fueron decisivos para propiciar cercanía y confianza. La intensión prioritaria de estos acercamientos, fue dejar el miedo a narrarse, a usar la memoria histórica, para compartir los fragmentos significativos de sus historias de vida, las marcas vitales de las distintas experiencias acontecidas en el ámbito escolar, para historizar el pensamiento y de esta manera transitar de los parámetros lógicos de la explicación y la demostración, hacia la comprensión y la significación.

Inicialmente los campos de observación de esta investigación partieron, de una visión sistémica de la institución escolar, la cual permitió integrar los aspecto macro con los micro del contexto. A continuación se presentan los campos de observación del objeto de estudio definidos como escenarios y los actores participantes en esta fase del proceso.

Figura 11. Campos de Observación Crítica



Fuente: elaboración propia



En estos escenarios, la observación, estuvo dirigida a alguno de los siguientes componentes:

- ✎ Una actividad: Actos institucionales como reuniones del consejo directivo, consejo de padres, del equipo docente, de representantes de estudiantes, izadas de bandera y actos culturales
- ✎ Un lugar: Distintos escenarios de la cotidianidad institucional, como las aulas, auditorios, el patio de recreo y las oficinas de dirección.
- ✎ Unos comportamientos y actitudes: se trató de un nivel de observación micro social, acerca del comportamiento de los sujetos durante algunas de las actividades institucionales, pero también de aquellas de índole informal, en especial la observación del comportamiento habitual de los directivos docentes, que me permitió acercarme al conocimiento de la cultura institucional. Algunas preguntas claves para este momento de observación fueron las siguientes: ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente?, ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción?, ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos?, ¿Qué status y roles aparecen en su interacción?, ¿Quién toma qué decisiones?, ¿Qué organización subyace a todas estas interacciones?, ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?.

Es de anotar que en estos campos de observación crítica, se tuvo en cuenta como eje transversal, las posibilidades de la narración autoetnográfica, las cuales facilitaron en los sujetos el poder percatarse de sí mismos, de sus acciones, relaciones, emociones, valores y reflexiones, pero también el poder percatarse del otro y los otros, –nosotros– que se consolidaron en diálogos, en donde se compartieron afectaciones, experiencias de vida que permitieron comprender las concepciones que los distintos actores de la comunidad educativa tienen sobre la gestión escolar; pues son finalmente estas



concepciones, las que influyen directamente en las prácticas de los diversos actores en el ámbito educativo.

Inicialmente los campos de observación estaban definidos para ser desarrollados en dos instituciones educativas, teniendo a la base un muestreo intencionado, que atendiera a las siguientes condiciones de variabilidad. En primer lugar, era preciso que existiera representatividad de los diferentes estamentos de la comunidad educativa; (estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia), en segundo lugar, representantes de las autoridades estatales, académicos e investigadores educativos, en tercer lugar el poder escuchar las voces tanto de hombres como de mujeres, en cuarto lugar, el estar representadas las instituciones educativas del sector público y privado, y como último criterio, tener una mayor representatividad de los estudiantes, por ser la voces menos escuchadas en los procesos de la gestión escolar.

Tabla 5. Condiciones de variabilidad.

Tipo de institución	Actores			
	Estudiantes	Docentes	Directivos docentes	Representantes
Pública	5	2	1	2
Privada	5	2	1	

Fuente: elaboración propia.

Como ya se ha insistido en párrafos anteriores, uno es el camino trazado y otro el transitado, y en la medida que se fue desarrollando la inmersión en el campo, se vio la necesidad de escuchar otras voces, fuera de los puntos de referencia inicial, lo que implicó transitar nuevos espacios para dialogar con otros actores, sin perder de vista el tener una mayor representatividad de los estudiantes, se tuvieron en cuenta diferentes niveles de formación y la observación se trabajó con estudiantes de básica primaria, secundaria, media, ciclo complementario de escuelas normales, pregrado y posgrado.



En la siguiente tabla se relaciona los actores que hicieron parte de la unidad de trabajo.

Tabla 6. Actores

ACTORES - ENTREVISTAS					
Docentes		Directivos docentes		Padres de familia	
F	M	F	M	F	M
3	2	3	2	1	1
ACTORES GRUPO FOCAL					
F	M	F	M	F	M
10	5			7	9
ACTORES CARTA ASOCIATIVA					
15	10	3	1	2	2

ACTORES - ESTUDIANTES - HISTORIETA - CARTOGRAFÍA SOCIAL Y CARTA ASOCIATIVA											
B. Primaria		B. Secundaria		Media		Ci. Complementario		Pregrado		Posgrado	
F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
15	15	5	5	2	2	5	5	15	10	10	10
ACTORES ESTUDIANTES ENTREVISTAS											
F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
		2	2	2	2	2	2				
ACTORES ESTUDIANTES TÉCNICAS INTERACTIVAS											
		B. Secundaria				Ci. Complementario					
		F	M			F	M				
		5	5			8	6				

Fuente: elaboración propia.

A la par de ir comprendiendo los contextos y los actores, se profundizó en el análisis documental de la política estatal, referida a las normas y propuestas emanadas del Ministerio de Educación Nacional, y otros textos de voces críticas a la política y a la gestión



Para el ingreso a los distintos campos de observación crítica, se contó con las debidas autorizaciones institucionales, la presentación previa sobre los principales aspectos de la apuesta investigativa y el diligenciamiento del consentimiento informado.



Fase 2: Retornando a la voz de los actores de la escuela

Los momentos de recolección de información se constituyen en escenarios de comprensión, puesto que éstos son considerados como hechos sociales empíricos que pueden ser observables.

Esta fase tuvo como propósito central, comprender la realidad de las instituciones escolares desde el punto de vista de las múltiples interacciones que las caracterizan, desde la comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de los eventos. “En las prácticas sociales cada hecho constituye un acontecimiento; es decir, cada acontecer está relacionado con otros, los cuales producen entre sí, nuevas relaciones y eventos en un proceso que compromete al todo” (Ghiso, 2000, p. 29). Lo anterior implicó descubrir niveles de realidad, que abrieron nuevas búsquedas, con matices de sentido y significado, para tener una mayor comprensión. De acuerdo con Luckman (1996), “el sentido es la conciencia humana que está determinada por elementos históricos –sociales, individuales y colectivos, característicos de nuestra especie, que le dan la connotación de construcción de sentido al individuo”. Explican estos autores, que la construcción de sentido se hace a través de procesos de subjetivación, con los cuales las personas comunes, conocen y construyen la realidad a partir de su vida cotidiana.



En esta fase se desarrolló un abanico de técnicas e instrumentos de recolección de información, entre ellos la observación no participante, las entrevistas individuales y de grupo, la cartografía social, algunas técnicas interactivas de construcción del conocimiento social, registros orales y audiovisuales; interacciones con distintos miembros de las comunidades educativas y análisis documental. Todo ello con el fin de posibilitar un encuentro de saberes, un diálogo entre sujetos diferentes. Se trató entonces, de reconocer “al otro como un legítimo otro, en la convivencia con uno” (Maturana, 1992).

A partir de las distintas narrativas, se inició un análisis de la comunicación no verbal tanto en los procesos conversacionales y en las entrevistas, como en la observación del contexto escolar y de las distintas maneras como los actores habitan los escenarios de la escuela (sus gestos, acercamientos, distanciamientos), es decir, se trató de comprender la dimensión simbólica del cuerpo, propuesta por Planella, quien afirma que “los cuerpos toman la palabra del “sujeto” y emiten mensajes cargados de significados (Planella, 2005, p. 193) y desde allí abrir múltiples opciones de interpretación para la comprensión de las experiencias.

Es de anotar que la permanencia en los centros educativos durante el trabajo de campo ocasionó cambios en mi sensibilidad hacia los distintos tipos de datos recogidos, lo que posibilitó a través de la observación, comprender desde los sujetos, sus definiciones sobre la realidad y los distintos constructos con los que organizan la vida escolar. El diario se convirtió en mi principal aliado de este proceso, en él pude registrar algunos de los aspectos más relevantes observados en la cotidianidad de las instituciones, como también, angustias, tensiones y reflexiones que se fueron dando durante el proceso investigativo.

El diario de campo es escrito para uno mismo, por lo que tiene un tono bastante personal. Son notas que van escribiendo a medida que se avanza en el trabajo de campo. Sirve para registrar aquellos datos útiles a la investigación, pero también



es utilizado para ir elaborando reflexivamente sobre la comprensión del problema planteado así como sobre las dificultades por resolver y tareas por adelantar. (Restrepo, E (s. f. p.16)

También es necesario mencionar algunas de las dificultades presentadas en el trabajo de campo, una de ellas fue la incoherencia entre la información suministrada por los participantes acerca de sus actividades y creencias, y los comportamientos y prácticas observados en la cotidianidad de las instituciones escolares. Otra de las dificultades, tuvo que ver con los tiempos asignados para el desarrollo de algunas de las técnicas, puesto que las actividades y la exigencia institucional en ocasiones dificultó el cumplir estas agendas.



Fase 3: Entretejiendo sentidos y significados

En esta fase emergerán relaciones, recurrencias, tensiones y tendencias que explicitan los puntos a focalizar y se irá depurando la información, con el fin de identificar categorías, comprensiones, nuevos sentidos y significados.

El proceso general del análisis de datos se desarrolló en tres etapas. La primera centrada en las múltiples lecturas de los distintos instrumentos empleados en la recolección de información, con el fin de tener un primer nivel de acercamiento y comprensión. Para ello se tuvo en cuenta:

- ✎ Separar las unidades temporales, espaciales, gramaticales, conversacionales o temáticas
- ✎ Identificar y clasificar las unidades, mediante sistemas de categorías.



- ✎ Establecer relaciones, mediante la síntesis, el agrupamiento, las coincidencias, las relaciones y los distanciamientos.
- ✎ Privilegiar la voz de los entrevistados, (Gubrium y Holstein, 1999:569), evitando transformar las historias originales, (Blommaert, 2001:25), y haciendo consciente de su alteridad, de su individualidad irreductible, de sus experiencias y prácticas institucionales. A lo que se ha de aspirar es, a no dar significado a lo observado sino, hacer explícita la significación dada en los procesos de comunicación (Habermas, 1989:41).
- ✎ Considerar a los textos de cada una de las entrevistas como una unidad semántica, no de forma, sino de significados; (Halliday, 1982, p. 5).
- ✎ Evitar el empleo de categorías previas y de supuestos y de esta manera estar abierta a la emergencia de conceptualizaciones teóricas, tratando de explicitar los puntos relevantes para los participantes en las interacciones conversacionales transcritas en el corpus.
- ✎ Observar los contextos de las entrevistas, lo dicho y lo callado, los énfasis, los gestos y las valoraciones presentes en las narrativas, puesto que éstas no sólo refieren sucesos, acontecimientos, procesos, sino que, además, exploran y evalúan sus significados.

A la luz de estos criterios, se observó el sentido que los actores dan a su propia acción y a la de los otros en la institución escolar, las formas en las que construyen su identidad, las estrategias argumentativas con las que justifican su acción y valoran o critican la acción de otros, los recursos mediante los cuales describen y evalúan la situación en la que se hallan y los sueños, esperanzas, desencantos, tensiones de los procesos por los que transitaron en la institución escolar.

Es necesario advertir, que escribir sobre otro y sus experiencias, suscita siempre cuestiones vinculadas con la representación y en especial, conlleva el riesgo de “otrear”, de retratar a ese otro como esencialmente diferente, y de traducir esa



diferencia en inferioridad. Krumer-Nevo y Sidi, (2012) analizan los mecanismos textuales que producen esos efectos y sugieren tres modos de escritura que tienen el potencial para resistirlos: 1. la narrativa, que permite la recuperación de la subjetividad; 2. el diálogo, que revela tanto la historia personal del participante en la investigación como su interpretación respecto de esa historia, y 3. la reflexividad, que transforma el texto, añadiendo los sentimientos, las experiencias, y la historia del propio autor como vehículo para comprenderlo.

La segunda etapa de esta tercera fase, tuvo que ver con la disposición y transformación de los datos, realizada mediante procedimientos gráficos y diseño de matrices, que permitió ir desarrollando diferentes niveles de abstracción y comprensión, teniendo en cuenta el tipo de instrumento empleado en la recolección de datos. Para aquellos instrumentos que privilegian las narrativas verbales como son: los grupos focales y las entrevistas se utilizó la matriz No. 1, y para aquellos instrumentos que privilegian las narrativas gráficas como: las cartas asociativas, la historieta, la cartografía social, se emplearon las matrices 1A, 1B 1C y 1D.

Tabla 7. Matriz 1.

MATRIZ 1			
Tipo de instrumento: Entrevista			
No. Sujeto	No. Pregunta	Narrativa textual	Código

Fuente: elaboración propia.

Lo que se pretendió ilustrar con el desarrollo de esta primera matriz, fue el poder denominar los datos obtenidos a través de las distintas narrativas. Cabe señalar que el nombre o etiqueta dado, es sugerido por los contextos en donde se ubican los acontecimientos. La finalidad, fue el discernir el rango de significados potenciales contenidos en las palabras usadas por los entrevistados.



Cada vez que uno clasifica, selecciona o le pone un nombre conceptual a algo, hay cierto grado de interpretación de significados derivados del contexto. O sea, hay alguna identificación de la propiedad (o propiedades) que, a su vez, estimula al analista a denominar el acontecimiento y, al hacerlo, lo lleva a clasificarlo y definir su uso. (Strauss, A. C. J., 2002, p. 120).

Continuando con el desarrollo de esta etapa, se diligenció la matriz No. 1A. Debido al esquema de presentación de este documento la matriz se dividirá en dos partes, en la primera de ellas se describen los ítems que tienen que ver con la identificación de los sujetos, tales como:

- ✎ No. del sujeto
- ✎ Nombre del Municipio
- ✎ Ámbito: Rural – Urbano
- ✎ Nombre de la Institución Educativa
- ✎ Identificación: Femenino, Masculino, Grupo
- ✎ Estudiante: Secundaria, ciclo complementario, pregrado, posgrado
- ✎ Docentes: Primaria – Secundaria
- ✎ Directivos Docentes: Primaria – Secundaria
- ✎ Padres de Familia: Primaria – Secundaria

Tabla 8. Matriz 1A - Primera parte

CODIFICACIÓN ABIERTA - MATRIZ 1A																	
Tipo de instrumento: Carta Asociativa																	
No. Suj	Non Mun	Ámbito		Nombre institución	Identificación			Estudiante				Docente		Directivo		Padres	
		Rur	Urb		Fem	Mas	Gru	Sec	Ciclo	Pre	Pos	Prim	Sec	Prim	Sec	Prim	Sec

En la segunda parte de la Matriz 1A, se presentan los aspectos, que tienen que ver con los datos obtenidos en el trabajo de campo.



Tabla 9. Matriz 1A - Segunda parte

CODIFICACIÓN ABIERTA - MATRIZ 1A											
Tipo de instrumento: Carta Asociativa											
Categorías											
Categoría 1						Categoría 2					
Segundo nivel		Segundo nivel		Segundo nivel		Segundo nivel		Segundo nivel		Segundo nivel	
3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel	3 Nivel

Fuente: elaboración propia.

Por efectos de presentación del documento, es necesario que la matriz 1B se subdivida en dos partes. En la primera de ellas, se escriben los datos de identificación del sujeto y en la segunda los que tienen que ver con los distintos datos de análisis.

Tabla 10. Matriz 1B - Primera parte

CODIFICACIÓN ABIERTA - MATRIZ 1B																	
Tipo de instrumento: Horizonte de gestión																	
No. Suj	Non Mun	Ámbito		Nombre institución	Identificación			Estudiante				Docente		Directivo		Padres	
		Rur	Urb		Fem	Mas	Gru	Sec	Ciclo	Pre	Pos	Prim	Sec	Prim	Sec	Prim	Sec

Fuente: elaboración propia.

Identificación del sujeto

- ✎ No. del sujeto
- ✎ Nombre del Municipio
- ✎ Ámbito: Rural – Urbano
- ✎ Nombre de la Institución Educativa



- ✎ Identificación: Femenino, Masculino, Grupo
- ✎ Nivel: Secundaria, ciclo complementario, pregrado, posgrado
- ✎ Docentes: Primaria – Secundaria
- ✎ Directivos Docentes: Primaria – Secundaria
- ✎ Padres de Familia: Primaria – Secundaria

Identificación del dato: Se clasifican los datos, de acuerdo a los siguientes aspectos de la gestión escolar. Es de anotar, que cada aspecto, en algunos casos, estuvo acompañado de la transcripción de la narrativa.

Tabla 11. Matriz 1B - Segunda parte

CODIFICACIÓN ABIERTA - MATRIZ 1B										
Tipo de instrumento: Horizonte de gestión										
Funciones	Narrativa	Áreas	Actores	Relaciones	Narra	Prácticas	Estructura	Narrativas	Horizonte	Narrativa

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Matriz 1C

CODIFICACIÓN ABIERTA - MATRIZ 1C											
Tipo de instrumento: Historieta											
Sujeto	Institución	Sexo		Dibujo escuela	Descríp. escuela	Personas van esc	Lo que hacen	Hicieran escuela	Disgusta escuela	Lo que me gusta	Lo que me hace feliz
		Mas	Fem								

Fuente: elaboración propia.



Sistema de codificación

Esta etapa se configurará a través de un proceso de codificación y categorización, la cual permitió tomar los datos de la realidad social y hacer lecturas y relecturas de los mismos, de tal manera que se pudo construir diferentes códigos y categorías y se develó la relación o tensión que existe entre ellas y el mundo. “No hay separación entre el mundo de la época y los conceptos de la misma. Los conceptos hacen mundo, no están por fuera de él”. (Zemelman, 1987, p. 23).

Codificación: La codificación se puede comprender, como una manera de simplificar y ordenar la información sobre eventos, conductas y discursos en unidades significativas. Es una operación concreta, en la que se asigna a cada unidad un indicativo (código). Los códigos, se convertirán en marcas que se añaden a las unidades de datos, para indicar relación de pertenencia. Estas marcas pueden tener un carácter numérico, visual (colores), podrán ser palabras o abreviaturas. Lo fundamental es que exista la correspondencia de cada una de ellas con la narrativa concreta.

Para el despliegue de esta fase, se empleó la siguiente matriz

Tabla 13. Matriz 2

MATRIZ 2			
Tipo de instrumento - Entrevista			
No. Sujeto	No. Pregunta	Unidades de significado	Código

Fuente: elaboración propia.



Categorización: Las categorías, son unidades de información más abstracta que soportan un tipo de significado. Pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, entre otros. La categoría establece una clasificación de significados del material narrativo.

En la literatura, se encuentra la existencia de tres procesos diferentes en la elaboración del sistema de categorías: el deductivo, el inductivo y deductivo-inductivo. En el primero, (deductivo) se parte de un marco teórico para la conceptualización y amplitud de las categorías. En el segundo, (inductivo) se parte de registros narrativos, cuadernos de campo, material fílmico o auditivo, y a partir de ese material, se extraen los rasgos que serán agrupados en función de las semejanzas de ciertas significaciones y sentidos, atribuidos al objeto de investigación. En el tercero, (deductivo-inductivo) se parte de un marco teórico para definir las macrocategorías y, posteriormente, se procede a la elaboración de listas de rasgos extraídos a partir de los registros que se realizan en el contexto natural.

En este proceso de investigación se optó por el proceso inductivo y se contó con el apoyo de la siguiente matriz, la cual fue diligenciada, teniendo como insumo central, la matriz anterior. Es de anotar que este tipo de proceso fue abordado con cada instrumento empleado, que tuvo a la base datos narrativos verbales.

Tabla 14. Matriz 2A

MATRIZ 2A				
Tipo de instrumento - Entrevista				
No. Sujeto	No. Pregunta	Unidades de significado	Categoría	Memorando

Fuente: elaboración propia



Tal como se observa en la tabla anterior, la matriz contempló dos aspectos esenciales, el primero tuvo que ver con los acontecimientos, sucesos, prácticas, acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionadas en el significado, las cuales fueron agrupadas en conceptos más abstractos, denominados categorías. El segundo aspecto, son los memorandos, “registro que lleva el investigador, de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional de datos” (Strauss, A. C. J., 2002, p. 121).

Los memorandos empleados en este proceso investigativo son de tres tipos: reflexivos, analíticos y conceptuales, los cuales fueron creciendo en complejidad, densidad, claridad y precisión a medida que la investigación progresaba en su fase analítica. Es sorprendente en el proceso investigativo, observar cómo se pudo configurar una base de datos que creció teóricamente.

Los memorandos y diagramas, proporcionan un depósito de ideas analíticas que pueden clasificarse, ordenarse, agruparse y recuperarse según el esquema teórico que va evolucionando. Esta capacidad es útil cuando llega la hora de escribir sobre un tema o cuando el analista quiere hacer una referencia recíproca de las categorías o evaluar su progreso analítico. Los memorandos también se pueden escribir a partir de otros memorandos. Además, se pueden escribir memorandos de resumen para sintetizar los contenidos de varios de ellos. Pueden usarse diagramas integradores para incorporar las ideas de varios inconexos. (Strauss, A. C. J., 2002 p.240).

Los memorandos reflexivos plasmaron las ideas, pensamientos e impresiones sobre lo que dicen los datos, pero también reflejaron incertidumbres, desesperanzas, confusiones, contradicciones, cambios de ruta y sueños posibles de realizar. Los memorandos analíticos, posibilitaron plasmar los pensamientos e ideas sobre el muestreo teórico y sus relaciones, las cuales permitieron formular preguntas, hacer comparaciones o realizar más observaciones y entrevistas; es decir, con este tipo de



memorando, se abrió el texto y se pudo exponer los distintos pensamientos y significados contenidos en él. Por último se hizo uso de los memorandos conceptuales, los cuales desplegaron las ideas y las diferentes maneras de pensar sobre los conceptos que fueron emergiendo de los datos, o de conceptos abordados por los autores.

La matriz empleada en esta etapa, se desarrolló con los resultado de la matriz 2A, pero se tuvo en cuenta, todos los instrumentos empleados en la recolección de datos, lo que permitió, al codificar cada incidente, compararlo con los incidentes previos del mismo y con otros grupos ya codificados. De esta manera se pudo establecer con mayor facilidad, una sutil discriminación de las diferencias y semejanzas entre las categorías.

Tabla 15. Matriz 2B

MATRIZ 2B				
Instrumentos - Datos - Narrativos				
Instrumento	No. Pregunta y sujeto	Unidades de significado	Categoría	Memorando

Fuente: elaboración propia

Continuando con estos pasos analíticos, para el desarrollo de la siguiente matriz, se tuvo como base los resultados de la matriz 2B, lo que permitió comprender, el conocimiento que surgió de comparar las distintas categorías, de manera tal que se fue perfilando poco a poco los conceptos subyacentes en las mismas, dando origen a las categorías primarias, a las que se les dio una definición operativa, es decir una definición desde la comprensión empírica que como investigadora tengo sobre cada una de ellas.

**Tabla 16. Matriz 2C**

MATRIZ 2C				
Instrumentos - Datos - Narrativos				
Problema de investigación	Objetivos	Categorías primarias	Definición operativa	Propiedades

Fuente: elaboración propia

La matriz, también contemplo las propiedades de las categorías primarias, que de acuerdo con Strauss y Corbin, “son características de una categoría cuya delineación la define y le da significado.”. Se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos. (Strauss, A. C. J., 2002 p.125). El propósito de denominar a los fenómenos, es reunir acontecimientos, sucesos u objetos similares bajo un encabezamiento clasificadorio común. Con esta matriz, los tejidos relacionales de las categorías se entrelazaron con los objetivos y el problema de investigación.

La siguiente matriz, se desarrolló con los resultados de la matriz 2C, y en ella se desplegaron niveles de abstracción mayor del proceso de análisis, los cuales se realizaron teniendo en cuenta todos los instrumentos empleados en la recolección de datos. La categorización y codificación fueron por tanto, actividades que giraron en torno a un propósito fundamental, la construcción/confrontación dialógica del entramado de relaciones. Este proceso continuó hasta agotar las posibilidades de recolección de nuevos datos significativos, produciéndose así lo que se conoce como saturación teórica.

**Tabla 17. Matriz 2D**

MATRIZ 2D				
Instrumentos - Datos - Narrativos				
Nombre de las categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición operativa	Propiedades

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, dentro de esta fase de sistematización y análisis, se contó además con datos cuantitativos que posibilitaron realizar otro tipo de análisis, con el fin de tener una mayor comprensión sobre los significados de la gestión escolar.

Una vez terminado el proceso de sistematización de los datos obtenidos de los distintos instrumentos empleados en el trabajo de campo, a través de las distintas matrices presentadas anteriormente, se continuo realizando el proceso de análisis, con un grado de mayor abstracción y comprensión. Es importante señalar, de acuerdo con Bluner, que “la interpretación no consiste sólo en aplicar los significados socialmente establecidos a las cosas. No se trata de un proceso automático y rígido en el cual definamos una cosa encontrando si encaja en un sistema de significados preexistentes, la interpretación es un proceso formativo en el cual los significados se utilizan y se revisan para orientar la acción”. (González, 2004, p. 3).

En este proceso de análisis reflexivo, se hace necesario presentar la síntesis de lo que Gadamer (1977, ps 461-467) considera “comprensión”, dónde y cómo se realiza:

1. Comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo.
2. El lenguaje es, por tanto, el medio universal para realizar el consenso o comprensión.
3. El diálogo es modo concreto de alcanzar la comprensión.
4. Todo comprender viene a ser así un interpretar.



5. La comprensión, que se realiza siempre, fundamentalmente, en el diálogo por medio del lenguaje, se mueve en un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta.
6. La dimensión lingüística de la comprensión, indica que es la concreción de la conciencia de la historia efectual.
7. La tradición consiste en existir en el medio del lenguaje, en cuanto el pasado se actualiza, se reconoce su sentido a menudo con nuevas iluminaciones

En la dinámica dialéctica que supone la investigación, emergieron una serie de categorías, que posibilitarán la construcción del sustrato epistemológico de un nuevo modelo conceptual respecto a la gestión educativa.

...en un comienzo el aporte del investigador consiste en hacer un sistema de relaciones de supuestos. Pero, en la medida que la problematización se vuelve más abstracta, se crean conjeturas acerca de los vacíos entre los enunciados o las contradicciones entre ellos y la realidad social, que sirve de impulso para la elaboración de las categorías [...] El modelo nos permite realizar múltiples combinaciones teóricas y comprender las simbologías particulares; posteriormente se deberá volver al modelo para ser replanteado de acuerdo con la coherencia de las simbologías culturales. (Sánchez, 1994, p. 120).

Por ello es importante, comprender las categorías como corpus que permitan colocarse frente a la realidad, lo que para Zemelman significa, “construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que yo me comienzo a plantear los problemas para dar cuenta de las múltiples posibilidades de teorización” (Zemelman 1987, p.15), e ir configurando una teoría social en movimiento desde escenarios cotidianos de la institución educativa, que permita la construcción de conocimiento sobre la gestión escolar, en contexto, y en relación con los problemas del presente, que requieren de nuevos relatos para nuestra época.



Fase 4: Emergencias y horizontes

Fase de reconfiguración articulada, que da paso a una integración con sentido de todo el proceso desarrollado, en la construcción colectiva de conocimiento.

Esto implica, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantear un distanciamiento respecto de esos contenidos, con el fin de buscar otras significaciones de la gestión escolar para una escuela del presente histórico.

Esta fase posibilita escribir nuevas comprensiones y significaciones de la gestión escolar e ir configurando conocimiento en torno a ella, como producto de la interacción entre el ser humano, la sociedad, la vida y el mundo; que de acuerdo al planteamiento de Morin “por ser el acto de conocimiento a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico; el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana y de la relación social” (Morín, 1994, p. 34).

En este sentido, el conocimiento se considera, entonces, como el resultado de una interacción, de un diálogo donde coexisten múltiples interlocutores que van en la búsqueda de un consenso, los cuales se encuentran inmersos en un contexto social contradictorio e históricamente determinado. Es decir, “el acto de conocimiento implica un movimiento dialéctico, que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción” (Posada & Sepúlveda, 1999, p. 32).

Lo anterior implica construir el conocimiento de aquello que no se conoce, no de aquello que se conoce. Esto supone de acuerdo con Zemelman (1987):

1. Estudiar los fenómenos históricos en varios recortes de la realidad y no solamente en uno.



2. Las temporalidades de los fenómenos son muy variables, los tiempos son múltiples, no hay un solo tiempo que fije el fenómeno, sino muchos tiempos.
3. Los procesos socio-históricos no son solamente económicos, políticos, sociales, institucionales, sino, que conforman una constelación, están relacionados entre sí, son parte de una matriz de relaciones complejas, que los lleva a que se determinen recíprocamente, lo económico con lo político, lo político con lo cultural, y así sucesivamente.
4. Los fenómenos histórico-sociales hacen parte no solamente de contextos y de relaciones múltiples dentro de distintos niveles de la realidad, sino también de contextos, de universos de significaciones, lo que aquí de alguna manera se está tratando de llamar cultura.
5. Cualquier fenómeno social que se quiera estudiar, ya sea en corto o en largo plazo, es construcción de los seres humanos, de los sujetos; sujetos múltiples que tienen distintas características, variados espacios, tiempos diversos, y visiones diferentes del futuro desde las cuales construyen sus realidades.

Desde esta perspectiva, la construcción de conocimiento, como producción de sentidos y significados históricos, exige modos diferentes de pensar la realidad, pero no sólo de pensarla, sino también, de objetivarla de manera inteligible y sistemática; lo cual implica, necesariamente, romper la relación sujeto objeto tradicional – que, en definitiva, vuelve objeto al propio sujeto-, y transitar hacia la incorporación de los sujetos en el proceso mismo de construcción de conocimiento. “La realidad histórica, en tanto realidad producida por sujetos, muestra que en la capacidad de nombrar, imaginar y crear, hay unas claves de construcción que llevan a replantear los modos no sólo de relacionarse con el conocimiento, sino de organizarlo y comunicarlo (Zemelman, 1987, p. 18) convirtiendo esto en el gran desafío del proceso investigativo.



2.2.2 Instrumentos de navegación

En el desarrollo del proceso investigativo, se emplearon instrumentos de recolección de información tradicionales: el diario de campo, las historias institucionales, el análisis documental, y las entrevistas; y técnicas de construcción del conocimiento social tales como la cartografía social, el fotolenguaje, la historieta, la fotopalabra y la carta asociativa.

Debido a que los itinerarios sobre la gestión escolar en los que se centra la investigación, se desarrollan en el tiempo, la narrativa, se constituye en la forma lingüística, a través de la cual esos itinerarios son expresados. A través de ella los participantes transitan el mapa temporal concentrándose en el pasado para luego relacionarlo con el presente y el futuro y, por fin, volver a otro fragmento del pasado (Ochs, 1997, ps, 185,191).

Para algunos autores, el narrarse, es objetivar los contenidos subjetivos con los cuales se construye significado de realidad social, histórica, cultural. Las narrativas contribuyen a la comprensión de una determinada situación a partir de la forma en la que esa situación es experimentada por los participantes, en virtud de que, a través de las historias que relatan, las personas se presentan a sí mismas y a sus acciones interpretándolas y justificándolas (Widdershoven, 1996, ps.278, 280). La narrativa es un proceso de representación, una construcción de un sistema de significados que da sentido a la caótica masa de percepciones y experiencias de una vida (Josselson, 1995, p.33). A través de ese proceso el narrador da coherencia a las circunstancias del relato (Holstein y Gubrium, 1999, p. 164), y reconstruye su identidad cuando esta se ve amenazada o está en riesgo (Riessman 1993, p.3).

La narrativa del relato de vida, puede ser el medio más efectivo para comprender como se desenvuelve una persona a lo largo del tiempo. Debido a que ese relato no es



una experiencia de vida en sí misma sino una representación de ésta, podría afirmarse que a través del mismo se organiza la experiencia, y se forja y corrobora la identidad (Atkinson, 2001, pp.11-12). Es a través de la narrativa que se vinculan a nivel identitario, lo micro y lo macro, lo individual y lo social (Jedlowsky, 2001, pp. 30-33).

La investigación, a través de la utilización de estas técnicas e instrumentos, posibilitó recoger discursos sociales en palabras de los propios actores, que permitió construir conocimiento en torno a la gestión educativa, como el resultado de una interacción, de un diálogo, donde coexisten múltiples interlocutores que van en la búsqueda de un consenso, los cuales se encuentran inmersos en un contexto social contradictorio e históricamente determinado.

Dichas técnicas, reconocen como marcos de referencia y de orientación, los intereses de ubicar, orientar, interpretar, deconstruir y resignificar, los cuales marcan una identidad, una intencionalidad, una postura frente a la investigación, al conocimiento, y a los sujetos participantes de la investigación; a partir de estos intereses las técnicas interactivas promueven procesos que buscan el cambio y la resignificación de las prácticas sociales, así como el reconocimiento de los sujetos.

Al emplear este tipo de técnicas Interactivas, se puede recuperar la historia de los sujetos, de las prácticas sociales, del significado de los hechos, en un esfuerzo por comprender las experiencias que están detrás de los actos y de las interacciones sociales. Esto exige ubicar a los sujetos participantes en un contexto histórico y dinámico, en una temporalidad y espacialidad que les sugiere pensar e interrogar las trayectorias de pasado, presente y futuro; llevándolos a reconocerse como sujetos históricos.

Aún es más, de acuerdo con Ricoeur, la narrativa y la temporalidad están estrechamente ligadas (Ricoeur, 1983, p. 51). Las narraciones son actos específicos de



discurso dotados de una fuerza ilocutoria y de una fuerza referencial originales (Ricoeur, 1999, p. 103). Tienen una dimensión cronológica, describen una transición temporal de un estado de cosas a otro, llevan el pasado a la conciencia del presente y ayudan a enfrentar el futuro (Ochs, 2000. pp.189, 280).

Comprender lo anterior, da la posibilidad a los sujetos de ir tras las huellas, de resignificar su experiencia, de reconocer y remitirse a experiencias que nunca han desaparecido, que siempre están ahí (en instituciones y personas), identificando marcas que permanecen, espacios que confluyen en el “texto” social, que son interrogados con la intención de abrir paso a la incertidumbre y a la inseguridad, que lleve a abrirse a lo posible, para comprender lo que es y construir un horizonte de lo que puede ser. De ahí que en consonancia con la Epistemología del sujeto conocido, propuesto por Vasilachis, se produce.

Una construcción cooperativa del conocimiento, resultado de la interacción cognitiva entre dos o más sujetos esencialmente iguales, uno de los cuales es el investigador, que realizan aportes diferentes derivados de sus distintas experiencias, biografías, trayectorias, formas de percibir, de sentir, de ser, de conocer. El conocimiento con el que los sujetos conocen y con el que “se” conocen en lo que tienen de igual en la interacción cognitiva no queda acotado al aspecto existencial de la identidad, ni a las obras, relaciones, expresiones, producciones de los seres humanos. Basado en lo que las personas tienen en común, es decir, en la identidad esencial, ese conocimiento es el que habilita, el que hace posible a la comunicación humana, y si esto es así, es porque expresa e interpreta, a la vez, a los dos componentes de la identidad (Vasilachis, 2006, p.30).

Lo anterior, permite tener focos de comprensión distintos en las maneras de conocer la realidad, abriendo un abanico, en las múltiples maneras de abordar los fenómenos sociales. Como afirman Thomas y Znaniecki (2006, p.47), las ciencias sociales deben acceder a las experiencias y a las actitudes humanas concretas que constituyen la realidad social plena y entera, viva y activa, más allá de la organización formal de las instituciones sociales o de los fenómenos en masa tratados



estadísticamente. En todo este cambio de paradigma ha sido de fundamental importancia la impronta del pensamiento de Bajtín (1982, p. 390), que propuso al dialogismo como una nueva epistemología de las ciencias sociales. Este autor marcaba la diferencia entre las ciencias naturales y las sociales de esta manera: en las primeras existe un sistema de objetos, sin sujeto, en el que predomina el silencio; en las segundas hay sujetos, diálogo, personas y, por tanto, voces (Marková, 2000, p.424).

El despliegue de algunas de las técnicas propuestas, posibilitará la construcción de un ciclo de desarrollo⁴, el cual centra su interés en la descripción, expresión, interpretación de los sujetos sobre las realidades que habitan. En este sentido el ciclo posibilita el reconocimiento de sujetos y la construcción colectiva de conocimiento sobre la gestión escolar, a partir de la toma de conciencia de la especificidad, la complejidad y los acontecimientos que se presentan, y de las diferentes lecturas y problematizaciones que los sujetos harán de ella.

A continuación se presentan las diferentes dimensiones que configuran el ciclo de desarrollo de las técnicas a partir de lo elaborado por el colectivo del centro de Investigaciones de la Universidad Luis Amigó.

⁴ Propuesta elaborada por el colectivo del Centro de Investigaciones. Estudio Tramas de Constitución y Deconstrucción de Sujetos en Espacios Sociales Escolares, de la Universidad Luis Amigó – Sede Medellín. 2000.



Figura 12. Ciclo de Desarrollo



Fuente: Adaptada de la Propuesta elaborada⁵

El aspecto central que acompaña el ciclo de desarrollo de estas técnicas, se centra en la “Reflexividad”, en cada una de sus dimensiones, dado que los sujetos en compañía de los otros dan sentido a las situaciones que vivencian en su cotidianidad, compartiendo sus experiencias y vivencias, lo cual les posibilita confrontarse e interrogarse conjuntamente. Se trata de hacer consciente el lugar desde donde se ubican para comprender su realidad, los sentidos que le otorgan a las situaciones, las visiones de futuro y las posibles soluciones que plantean a los problemas.

⁵ Colectivo del Centro de Investigaciones. Universidad Luis Amigó - Sede Medellín. 2000

**Tabla 18. Técnicas e instrumentos**

Métodos	Técnicas	Formas de registro
Descriptivo	Observación	Diario de campo
		Cartografías
		Descripción de situaciones, sujetos, acciones y objetos
		Registro fotográfico
Narrativos	Interactivas	Formatos, registro fílmico y de audio
	Talleres - Grupos Focales	Registro fílmico y fotográfico - Carta Asociativa
	Encuentros	Historietas - cartografías
Biográficos	Entrevistas	Bitácoras de testimonios, registro fílmico y de audio
	Talleres	Registros, diario de campo

Fuente: Adaptada de Ghiso (2007, p. 42).

La pretensión al hacer uso de estas técnicas y formas de registro es la construcción de textos que permitieran objetivar el saber en torno a la gestión escolar, a través de prácticas sociales dialógicas y poner de manifiesto las percepciones que los sujetos tienen sobre ella. Todos los procedimientos y formas de registro estuvieron orientados hacia un único fin, el de construir conocimiento colectivo, a través de una serie de textos diversos, generados desde otros textos singulares (narraciones, testimonios, diálogos, reflexiones).

A diferencia de otros procesos investigativos, éste no tiene como pretensión elaborar un texto único, que deba ser aceptado como descripción objetiva y verdadera de la realidad social; por el contrario, la investigación se sitúa en múltiples escenarios de observación y nichos vitales donde se generan diálogos, relatos, voces; con los cuales se objetive la realidad, dando cuenta de las particularidades y singulares maneras de describir, comprender, explicar y configurar la gestión escolar para una escuela del presente histórico.

3.

DESPLEGANDO TRAVESIAS





3.1 ITINERARIOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Uno de los propósitos centrales de los estudios cualitativos de carácter sociocrítico es comprender la realidad y no evaluarla, de allí que esta investigación buscó comprender los saberes y prácticas de los actores de la institución escolar; es decir, en ella se trató de identificar y confirmar la presencia de ciertos elementos o variables, y de integrar la subjetividad de los diversos estudiantes, maestros, directivos, madres y padres de familia, haciendo énfasis en los sentidos que ellos atribuyen a las prácticas, a las experiencias vividas, a los procesos de autorreflexión, a la interacción y a la tensión presente entre la realidad dada y la posibilidad de configurar otras maneras de habitar, hacer escuela y de construir subjetividades a través de la gestión, como propone Díaz: “no es posible asumirse como sujeto si no se hacen actos de autorreflexión, de creación de sentidos, de recuperación de la experiencia y esta es ubicación del pasado en un horizonte presente” (2014, p. 143).

Identificar estas variables permitió indagar acerca de los procesos de configuración subjetiva de las realidades, como formas de comprender las prácticas de la gestión escolar en fragmentos que, al constituirse en acontecimientos, otorgan un carácter de huellas de sentido en las historias compartidas por los sujetos que participaron en el proceso investigativo. Al enunciar las interpretaciones de las realidades en plural se está partiendo del planteamiento de Botero: “la realidad no es una, la realidad no posee una esencia natural por descubrir o develar, sino que se construye de acuerdo con las experiencias, percepciones y singularidades de los sujetos en sus colectividades” (Botero, 2008, p. 15).



Para la comprensión subjetiva de las realidades insertas presentes en la dinámica de las instituciones escolares, fue necesaria la construcción de una opción metodológica que posibilitara la obtención de datos de índole cuantitativo y cualitativo que al combinarlos, proporcionaron información sobre las formas en que los actores de la escuela experimentan el mundo de la gestión escolar en sus contextos. Como se puede advertir, diferentes técnicas de recolección y análisis de datos, orientaron el proceso de investigación, pero es necesario aclarar que muchas de ellas se transformaron o surgieron del diálogo y de la reflexión compartida con quienes se tuvo la oportunidad de transitar en este proceso. Esas circunstancias me llevaron a interrogarme, una y otra vez, acerca de la pertinencia de las estrategias que implementaba tanto para recoger como para analizar los datos.

La estrategia privilegiada para la obtención de los datos fue el uso de narrativas, tanto gráficas como textuales, las cuales de acuerdo con Widdershoven “contribuyen a la comprensión de una determinada situación a partir de la forma en la que esa situación es experimentada por los participantes, en virtud de que, a través de las historias que relatan, las personas se presentan a sí mismas y a sus acciones interpretándolas y justificándolas” (Widdershoven, 1996, p. 278). De esta manera, al escuchar con atención las narraciones de los diversos sujetos y permitirles expresar sus sentires, fue posible configurar otra dinámica con los actores del proceso investigativo y, en vez de clasificarlos y mirarlos de manera individual, aislada, fragmentada o sectorizada, se los asumió de manera holística, como participantes de las acciones sociales y como constructores de conocimiento.

En este contexto, emergen nuevos retos y se reubican otros; se cuestiona la pretensión de verdad de los resultados científicos, las nociones de objeto y de sujeto se tornan problemáticas y se redefine la validez y posibilidad de generalización de los resultados de investigación. Gana importancia lo local y pierde importancia la pretensión de universalidad. Lo singular estalla en pluralidad, la macrohistoria cede ante la biografía, la clase se inclina ante el género. La interpretación se posiciona como el ámbito propio del saber humano,



al punto que de algunos autores proponen entender la ciencia como un tipo de narrativa (Herrera, 2010, p. 18)

El proceso de configuración de sentidos, se apoyó en la hermenéutica como enfoque central, dado el carácter interpretativo propuesto para la comprensión de los fenómenos en torno a la gestión escolar. Retomo aquí lo planteado por Botero, cuando expresa que: “la interpretación narrativa se constituye en el camino de comprensión del campo simbólico y permite descubrir, en las producciones de relatos, el mundo de los sentimientos, los pensamientos, las metáforas, las tragedias, las tramas y los dramas humanos como fuente de comprensión de los significados culturales, acciones y relaciones humanas en su vinculación con los tiempos y los espacios en que habitan” (Botero, 2008, p.3). Por esto, en esta apuesta investigativa las narrativas tanto gráficas como textuales aparecen como opciones clave para la comprensión.

En cada una de las técnicas e instrumentos (la cartografía social, la historieta, la fotografía, los talleres, los grupos focales, entre otros), estuvo presente la pluralidad de voces y relatos que posibilitaron comprender los modos usuales en que la gestión escolar ha habitado la escuela y los modos alternativos en que la gestión escolar puede habitarla. Además, se propiciaron los diversos registros narrativos en los que el proceso de construcción de sentidos se cimentó, estableciendo categorías interpretativas desde las voces de los actores de la institución escolar. “Donde los aspectos políticos, económicos y sociales que subyacen a la situación que se investiga, adquieren importancia porque ya no se trata de explicar situaciones aisladas, sino de comprenderlas desde diferentes niveles de realidad, donde podamos reconocer la carga del pasado en el presente y además hacer concienciación de un presente dinámico que está en continua transformación” (Zemelman, 1992, p.30).

Para el análisis de las narrativas, se diseñaron diferentes matrices, que transitaban desde las dimensiones descriptivas, comprensivas, hasta las interpretativas, que posibilitaron un nivel de abstracción cada vez mayor. Es de anotar que no



necesariamente una fase antecedió a la otra, sino que estuvieron presentes en interrelación. El último nivel de análisis, se realizó una vez se contó con el levantamiento de todos los datos y la estructura de los campos de observación por unidades de análisis, que se fueron entretejiendo y vinculando entre sí, desde distintas perspectivas, entre ellas el análisis de las narrativas, “las cuales permiten observar cómo los individuos, apelando al recurso del tiempo y ubicándose en el espacio (Taylor y Wetherell, 1999, p.39) construyen cotidianamente su identidad, cómo se “presenta” y cómo se “representa” (Järvinen, 2003, p.217).

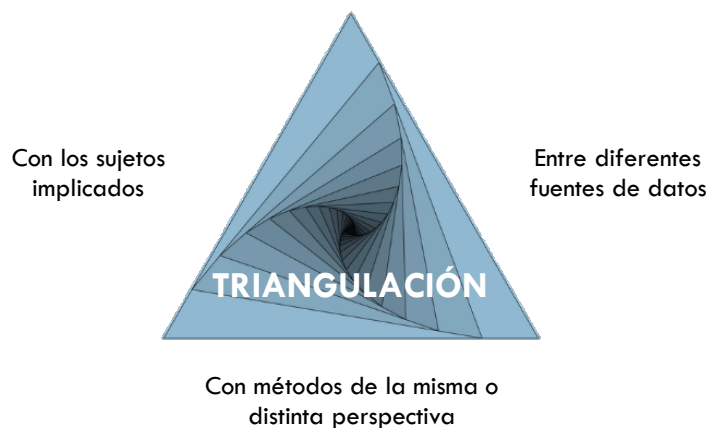
... abogaremos aquí por dar prioridad a lo que antes hemos llamado “análisis narrativo” pero –para que dichos relatos sean relevantes a propósitos de investigación– lo combinaremos también con una reconstrucción de acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información. Al fin y al cabo, será preciso, como en la investigación cualitativa, comparar, contrastar, agregar, ordenar, reducir, establecer relaciones y teorizar (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p.93)

Una vez que se contó con los informes analíticos de cada uno de los tres ejes temáticos (caracterización cotidiana de la gestión, significados de la gestión y aspectos identitarios), se realizaron distintos procesos de análisis que posibilitaron el cruce de los hallazgos de los datos entre los ejes temáticos, haciendo uso de la triangulación, que de acuerdo con la definición clásica de Denzin, es “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (Denzin, 1989, p. 291). Aunque me resulta más comprensivo el concepto de Stake, quien plantea que “la triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado, identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (1989, p. 241).



Durante el proceso investigativo se realizaron distintos momentos de contrastación entre las mediaciones de recolección de datos. Esto fue necesario, en la medida en que se iba realizando el análisis para compartir las distintas comprensiones con los actores involucrados. Con este proceso de triangulación que para autores como Guba (1994), va al corazón del criterio de credibilidad, se asume el principio de “humildad metodológica”, en tres sentidos: el epistemológico, porque afirma que “no existe un acceso privilegiado a la realidad, de tal manera que se asume que el mundo social y educativo está configurado por múltiples puntos de vista; uno de los cuales, aunque ciertamente importante, es el del investigador; el técnico, en tanto que evita la imposición de preconcepciones extrañas, y la adaptación profunda del procedimiento de investigación a las características y contingencias de la realidad estudiada y, por último, el ideológico pues, como señala Lather (1986) es un paso necesario para una investigación en la que se potencie y desarrolle el aprendizaje de los sujetos implicados en sus propias prácticas.

Figura 13. Triangulación



Es de señalar que cada uno de los ejes temáticos abordados en el proceso de análisis es complejo y amplio, cada uno de ellos puede constituirse a su vez en un objeto específico de investigación. Sin embargo, lejos de explorar cada uno de ellos en su totalidad, mi propósito central fue abordar los aspectos más reveladores de la



información recogida para hacer posible la comprensión de la gestión escolar desde diversos ámbitos y miradas, en la búsqueda de múltiples posibilidades o líneas de fuga y, de esta manera, integrar aspectos que generalmente han sido objeto de estudio de manera independiente, tratando de despojarme de teorías aprendidas y establecidas, para transitar hacia el sujeto que construye conocimiento. Esto implicó el desafío de alejarme de formas y formatos convencionales y mirar un poco más allá de lo dado.

La pretensión final de esta configuración de sentidos fue crear una relación de conocimiento, en donde se fueran entretejiendo unos hilos con fragmentos de narrativas textuales, otros, con las narrativas gráficas que se interconectarán con los acontecimientos biográficos de los distintos actores de la institución escolar; otros con los diálogos acontecidos con los distintos autores convocados y otros, por último, con las reflexiones suscitadas durante este viaje investigativo.

Tanto los saberes y prácticas identificados, como los sujetos que proporcionaron sus interpretaciones y sentires frente a ellos, son históricos y situados, por ello consideré importante mostrar detalladamente los distintos contextos en los que se vivió este proceso de investigación.

3.1.1 Travesías de los Escenarios educativos

Con el fin de conocer un poco más los diferentes escenarios que se constituyeron en la fuente documental primaria para la caracterización de la actividad cotidiana de la gestión escolar y comprender un poco mejor su funcionamiento y las interacciones que en ellos suceden, se presentan a continuación algunos de sus principales aspectos identitarios⁶

⁶ Para la protección de identidad de las instituciones y de los actores participantes en el proceso investigativo, se hizo uso de nombres ficticios. Es de anotar que las distintas narrativas producto de los diálogos (formales e informales) y reflexiones quedaron transcritas y sistematizadas en un documento nominado estrategias de



Escenario educativo 1

La historia de esta institución, es aún corta por lo joven en su funcionamiento, pero aportante, por los desafíos que ha enfrentado desde su creación y, por los avances y desarrollos que la han caracterizado. Antes de iniciar con su descripción es necesario advertir que los actores de este escenario educativo que participaron en el proceso investigativo fueron: cuatro estudiantes, tres docentes, tres directivos docentes, una madre y un padre de familia.

En el año 2008, inicia sus labores académicas como colegio privado, con 28 estudiantes matriculados para los grados prejardín, jardín, transición y en la educación básica en los grados de 1º a 6º. Actualmente la institución educativa atiende una población estudiantil de los estratos socioeconómicos 4, 5 y 6, y ofrece procesos formativos desde prejardín hasta el grado undécimo.

El surgimiento del colegio fue marcado por el entrecruce de sueños, anhelos y espacios entre un grupo de misioneros y un laico egresado, quienes decidieron, pese a los obstáculos, unir voluntades e iniciar un proyecto educativo y un proyecto de vida. Así lo recuerda uno de sus protagonistas:

Entonces empezamos esos diálogos, y logramos hacer una alianza, para poder organizar un proyecto educativo. Y ahí es cuando se da ese momento histórico de unirnos en el 2007, con unos agravantes muy adversos, porque el 2007 y 2008 eran años de mucha crisis para la ciudad. Manizales fue declarada inviable fiscalmente, y fue ese año, de la crisis del gas, la crisis del agua, la crisis de infraestructura, Manizales incomunicada por vía terrestre, por vía aérea; los índices de natalidad nos decían que en Manizales estaba decreciendo el número de niños por hogar, y entonces en el estrato tres, cuatro, cinco y seis, ya el promedio de niños por hogar

recolección de datos narrativos, el cual hace parte del corpus primario de la investigación. Para la identificación del lugar de enunciación de los actores participantes se establecieron unas letras. La letra D para los directivos docentes, la letra M para los docentes, la letra E para los estudiantes y la letra P, para los padres de Familia.



era de 0.8 niños, ni siquiera un niño, entonces un decrecimiento en el índice de natalidad, la matrícula privada también estaba descendiendo, en los primeros siete años del nuevo milenio se habían cerrado cerca de diez colegios en Manizales, colegios de religiosas, colegios en crisis. Entonces así fue como se dio. Nos vinimos contra toda adversidad. Una ciudad tradicionalista, una ciudad donde están muy bien posicionados proyectos educativos de mucha trascendencia, de mucha historia; una ciudad que se había acostumbrado a la educación de calidad de más o menos unos diez colegios y uno venir a posicionarse en ese nicho, pues muy complicado” (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.2)

La ciudad de Manizales, no era la única de ese momento histórico que presentaba síntomas de crisis. En Europa empieza la crisis económica, lo que afecta notablemente todos los proyectos de las distintas misiones en países Latinoamericanos, las cuales eran sostenidas en la mayoría de los casos con recursos provenientes de este continente; lo que ocasionó que los benefactores redujeran o eliminaran las ayudas para las misiones en estos países. Todas estas situaciones, son analizadas al interior de las comunidades religiosas y las moviliza a proponer estrategias que les permitieran ser autosostenibles en sus regiones.

Colombia ya no puede depender de Italia, ni de los recursos que mandan de Europa y entonces nace la conciencia entre los hermanos misioneros que hay que hacer autogestión para poder sostener la misión, entonces es ahí donde se plantea la posibilidad de trabajar un proyecto educativo que vaya también por la línea de la evangelización, y en valores basados en el carisma de los misioneros, y en los principios del evangelio, de tal manera que también los estratos altos necesitan un proceso de evangelización y hoy en día la misión hacia los no cristianos se traduce también hacia las familias no unidas, hacia los jóvenes que tienen otros principios, entonces, no vamos en contravía al evangelio, es también llevar el evangelio desde la educación como es un lema que tienen los católicos evangelizar educando y educar evangelizando. Un modelo pedagógico, que también tuviera en cuenta los principios carismáticos de ellos. Yo creo que nuestro modelo, al ser humanista, y al tener una visión integradora y heurística de la persona, se empalma con los ideales y con los carismas de los misioneros (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.5).



Al ser un colegio relativamente joven el cuerpo directivo ha tenido mayor estabilidad. El rector es el directo responsable de los aspectos académicos y apoya los procesos administrativos. *“Desde el punto de vista del administrador del proyecto pedagógico y formativo, es el rector; el que es el representante legal, de tal manera que la parte administrativa, financiera y contable la llevamos paralelamente el administrador y el rector, y la parte pedagógica y formativa, la lleva el rector en ese modelo”* (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.5)

Ambiente escolar: La institución educativa se percibe en un ambiente de organización y respeto. Las funciones están claramente determinadas para los distintos cargos del equipo directivo y de los docentes. El rector de la institución educativa ejerce un liderazgo que se basa en las buenas relaciones, además se muestra como una persona accesible a través de su política. *“Que un líder haga una gestión empoderando a unas personas, mejorando lo que pasa para que todo el que llegue aquí se sienta feliz”* (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.23). Es percibido también como una persona amable, abierta al diálogo, con claridad conceptual sobre la apuesta pedagógica, *“Yo pienso que acá tratamos de vernos muy... tú eres mi par, todo el tiempo, iniciando por el rector, es una persona que trata de velar por que todos estemos bien. Quizás un día yo llegue con la cara no muy feliz, un poco triste, él va se acerca, que más, que te pasa”* (Diálogos con M. Fernanda, 2016, p.152).

La admiración que manifiestan hacía el rector los padres y madres de familia tiene como referente los logros en el desarrollo de la infraestructura, los distintos servicios que se prestan, los convenios establecidos y los recursos que se han adquirido para el desarrollo de las actividades formativas; así lo expresa una de las madres de familia: *“En los años que lleva mi hijo en el colegio, he visto los avances, en especial en la infraestructura, cada año se nota la adecuación o construcción de espacios para el desarrollo de las actividades académicas* (Diálogos con P. Juliana, 2016, p.250). Para los estudiantes, el tener cercanía con el rector les ha posibilitado expresar sus sentires;



sin embargo, tienen claro que en la toma de decisiones poco o nada importa sus percepciones y opiniones. *“Nosotros no podemos decidir, nosotros, digamos se toma una decisión todos dicen que sí y cuatro dicen que no, yo no tengo como ese liderazgo de poder decir sí o no; yo puedo pelear por los derechos de los estudiantes que se supone estoy representando, pero yo no tengo voz ni voto en eso”* (Diálogos con E. Juanita. 2016, p. 214)

Al ser una institución de carácter privado se perciben algunos miedos por parte del cuerpo docente al expresar inquietudes o aspectos con los que no se está de acuerdo. *“Eso va a pasar en el colegio privado y en el colegio público, ya, ese tipo de autoridades, como las dignidades de los coordinadores y los rectores son demasiado sensibles a las críticas de los docentes”* (Diálogos con M. Andrés, 2016, p.115). Para algunos de ellos la desesperanza aprendida los ha llevado en ocasiones a silenciar sus voces por el temor a que al fin del año escolar no se les renueve el contrato.

Frente a la dinámica institucional, los distintos estamentos tienen claras las metas y la contribución de cada uno de ellos para alcanzarlas. El tiempo y ritmo de trabajo están establecidos formalmente, pero en ocasiones el cuerpo docente se siente saturado con la cantidad de actividades y demandas que no se alcanzan a cubrir en la jornada laboral, lo que les lleva a realizar actividades propias del trabajo en el ambiente familiar. *“La planeación de clase se hace en alguna de las horas libres y pues la verdad no siempre son horas libres, hay que hacer otras cosas del trabajo, la mayoría de las veces si es en la casa que se tiene que hacer”* (Diálogos con M. Janet, 2016, p.113).

Pese a lo anterior los docentes se muestran muy comprometidos con su trabajo, manifestando sentirse alegres y empoderados con proyectos de la institución *“Más que nada yo pienso, uno es una vocación inmensa y es como esa profesión viva de lo que es servir, lo que es servir a los demás y más cuando uno está centrado en el ser en como lo puede transformar a partir de ahí se pueden dar prácticas pedagógicas muy buenas, se*



pueden dar grandes cambios con los niños, se pueden observar avances, entonces mi mayor motivación es el servicio hacia los demás” (Diálogos con M. Fernanda, 2016, p.149). Durante la jornada escolar se observa un ambiente agradable, de apertura, orientado al aprendizaje y en la mayoría de aulas visitadas, se percibió una relación cordial y de respeto entre docentes y estudiantes.

Al transitar por los pasillos y aulas del colegio, se siente un ambiente de cordialidad y respeto, los estudiantes en sus dinámicas cotidianas se perciben alegres, puede ser, porque están próximos a celebrar la semana cultural, entonces puedo observar cómo se unen para hacer sus ensayos de bailes, obras de teatro y puestas en escena, el compartir ideas y construir nuevas creaciones artísticas. No puedo percibir la misma alegría en los docentes, se observan cansados, acelerados, quizás por la misma razón de los estudiantes por la proximidad de la semana cultural, sólo que para ellos la dinámica es distinta, en ellos se percibe una responsabilidad mayor, quizás más trabajo, o quizás para algunos de ellos este tipo de actividades no sea tan importante como aquellas que se realizan en el aula para el aprendizaje (Diario de campo, 2016, p. 10)

Como se ha mencionado, en este escenario educativo las relaciones entre sus diversos actores son cordiales y de respeto, los conflictos entre docentes y directivos no son muy palpables y los padres y madres de familia, asisten de manera asidua a las distintas actividades culturales, deportivas y con regularidad se observa la presencia de ellos en la jornada escolar.

Escenario educativo 2

Los albores del siglo XX marcaron el inicio de una dinámica diferente para las instituciones educativas que se manifestó a través de una serie de reformas emanadas del Ministerio de Instrucción Pública, que “buscaban cambiar el rumbo de la educación y la función de los maestros, reconociéndoles como factor determinante de la estructura social y educativa del país, lo que llevó a la instauración de las Escuelas



Normales en el país y en la capital caldense” (Valencia, C., 2006, p.76). En el año 1904 se aprobó el decreto 491 que obligaba a tener el título de maestro obtenido en las Escuelas Normales a quienes desearan desempeñarse en el magisterio y a que las Escuelas Normales tuviesen adscrita una escuela anexa que se convertiría en un centro de experimentación docente y de práctica de los métodos de enseñanza.

Este escenario educativo, tiene que ver con los lineamientos del Estado frente a los procesos de formación docente y participaron los siguientes actores en el proceso investigativo: cuatro estudiantes, dos docentes, un directivo docente, una madre y un padre de familia.

La institución es de carácter oficial e inició sus labores para dar cumplimiento a las políticas de sobre instrucción pública emanadas del Ministerio de Educación. A diferencia del escenario educativo anterior, es una institución de muchos años de funcionamiento y trayectoria en la ciudad. Su origen se remonta a inicios del siglo XX, y atiende estudiantes, en su mayoría pertenecientes a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. De acuerdo con las estadísticas institucionales, el 40% de las familias que pertenecen a dicho establecimiento perciben un ingreso igual o inferior a un salario mínimo mensual, un 30% perciben ingresos mensuales entre uno y dos salarios mínimos, un 28% entre tres y cuatro salarios mínimos y sólo un 2% tienen ingresos superiores a cuatro salarios mínimos mensuales. Los padres y madres cabeza de hogar de los estudiantes se desempeñan como empleados de fábricas, obreros de construcción, conductores, vendedores, empleadas domésticas, vendedores informales y/o en empleos ocasionales. Un porcentaje muy bajo se desempeña como profesionales.

Desde su fundación la institución ha centrado su apuesta académica, en la formación de maestros, de acuerdo con la normativa vigente en los distintos periodos. Actualmente forma maestros para los niveles de preescolar y básica primaria.



“... la formación inicial de los docentes en las Escuelas Normales Superiores tiene una característica esencial: es integral, pues tiene que ver con una plena conciencia del sujeto en torno al hecho de que sus experiencias de vida son, esencialmente, un ejercicio de formación. La cualidad convoca los conceptos de autonomía a partir del cual es posible evaluar cada experiencia en la perspectiva de la construcción de un nuevo saber; y de autoformación, como la posibilidad que cada sujeto tiene de incorporar su experiencia en el bagaje de saberes que se convocan en la práctica pedagógica. La investigación en el aula, como práctica cotidiana, como cultura, conlleva de manera implícita ambos conceptos” (MEN, 2015, p. 28)

En la trayectoria recorrida por la institución y de acuerdo con el análisis documental, se pueden observar los distintos momentos por los que ha transitado la institución escolar, desde las modificaciones a la infraestructura, la razón social, los cambios en el ofrecimiento de los servicios educativos desde la perspectiva de género, la jornada académica, la incorporación de proyectos con distintos estamentos de la región y la nación, hasta aspectos más estructurales que tienen que ver con las apuestas pedagógicas e investigativas.

Hasta el año pasado que tuvimos el acompañamiento del líder, estuvimos documentando todo, organizando bien las gestiones, organizando los procedimientos, socializando con todos los profesores, prácticamente con todos los profesores, poco con los padres de familia, en enero, febrero y marzo, nos dedicamos a reorganizar, porque venía la visita y auditoria de la fundación Nutresa, entonces nos dedicamos a reorganizarnos, entonces organizar otra vez como van las evidencias, indicadores, porque a mí me parece, yo estoy de acuerdo con la medición del impacto, o sea nosotros trabajamos y estamos trabajando sobre la cultura de los indicadores (Diálogos con D. Sandra, 2017, p. 65).

Al ser un colegio fundado en el siglo pasado, son muchos los docentes y directivos que han transitado por sus aulas. Es de anotar que en el momento en que se realizó el trabajo de campo, la institución atravesaba un cambio en el cuerpo directivo, lo que ocasionó algunas tensiones y ajustes, propios, en este tipo de situación.



Ambiente escolar: La institución desde hace varios años, viene implementando un sistema de gestión de calidad, lo que ha posibilitado la documentación de los procesos, el establecimiento de planes de mejoramiento y la constitución de un equipo de calidad, conformado por docentes y directivos, responsables del desarrollo del sistema.

Nosotros tenemos los protocolos, nosotros tenemos los procedimientos para cada situación que se presente, si es una situación de convivencia tenemos todos los procedimientos escritos y estamos reajustando el sistema institucional de convivencia. Si es un problema académico, tenemos los procedimientos académicos y están escritos y como tenemos sistema de gestión de calidad del siglo XXI, nos dimos la pena de escribir los PHVA en cada procedimiento, entonces ya nos lo sabemos, entonces el procedimiento es este y aquí hay un equipo muy bueno, el equipo de calidad es un equipo de trabajo muy bueno, entonces por ejemplo hay una queja de un docente, entonces primero la queja por escrito, esta queja por escrito va al líder de quejas y sugerencias, el líder busca a la persona hacia la cual le corresponde resolver la queja, por ejemplo (Diálogos con D.Sandra, 2017, p. 64).

La exigencia y disciplina son parte fundamental del carácter de la institución. Se cree que esta característica ha sido constitutiva desde su fundación y al parecer la comunidad educativa, se identifica con esas cualidades y las valora. Cabe señalar, sin embargo, la fuerte tensión que se aprecia en los distintos colectivos institucionales, lo que ha debilitado el clima organizacional. *“Hay un grupo que es picante, hay otro grupo que es una veleta, se deja y hay otro grupo que es firme, entonces el grupo que es firme, es un grupo trabajador, es un grupo que no le para bolas a un chisme, que los ve por allá, hablando y no se mete en esas conversaciones, un grupo que es muy profesional”* (Diálogos con D. Sandra, 2017, p. 64).

Ahora bien, para algunos docentes el ambiente escolar, se construye o debilita de acuerdo a la actitud de sus actores, como lo expresa la profesora Alba Lucía:



Este es un colegio muy grande, cuando hay un colegio muy grande, hay muchos maestros, muchos actores y digamos directivos, acá son como cinco y maestros son como 80 o 90, no sé, entonces yo veo y lo hemos hablado, que cuando hay un colegio así, hay de esos 90 para mirar y medir la relación, porque eso se puede medir y lo hemos hecho, la relación, uno ve que siempre entre el 70 y 80% son muy simpáticos a las cosas del direccionamiento, del proceso de gestión directiva y hacen, dicen, van y participan, están presentes; pero hay otro porcentaje que es más indiferente, porque cuando uno habla con ellos son los de ahí no, yo con que tiempo, no yo ya me voy, tienen la enfermedad del yoyo, ya me voy, yo ya para que, no yo ya hice eso toda mi vida, entonces son como en un cuadrito, y también su relación son de un cuadrito (2017, p. 169).

Los padres de familia, tienen una comunicación abierta con los distintos estamentos y las oficinas de los directivos están dispuestas para la atención de la comunidad educativa. Incluso, hay docentes que trascienden el espacio y el tiempo escolar para conversar con los padres una vez ha finalizado la jornada escolar.

Aquí los padres yo te digo a mi me da risa de los directivos, porque esa oficina parece un consultorio de lágrimas, un consultorio de consejería, porque primero se sientan así en filita y atienden uno por uno, y hay gente que sale contenta, otros llorando, otros lloran primero, salen satisfechos, entonces yo siento que hay una relación amable y que les dan también oportunidad, oportunidades de demandas, de demandar de ir a secretaria de educación, vaya diga allá, sí, porque es que aquí podemos hacer solamente hasta aquí, haga lo que tenga que hacer, vaya a bienestar, si, es su responsabilidad, sí, yo siento como que a nadie despachan mal (Diálogos con M. Alba Lucia, 2017, p. 170).

El reto actual de la institución es terminar de consolidar los aspectos que le permitan afrontar la visita de verificación de condiciones de calidad, para continuar con su reconocimiento como escuela Normal Superior, mantener el prestigio académico que durante los últimos años se ha consolidado y como aspecto central, mejorar el clima organizacional que está afectando la relaciones y los procesos institucionales.



3.1.2 Travesías cotidianas de la gestión escolar

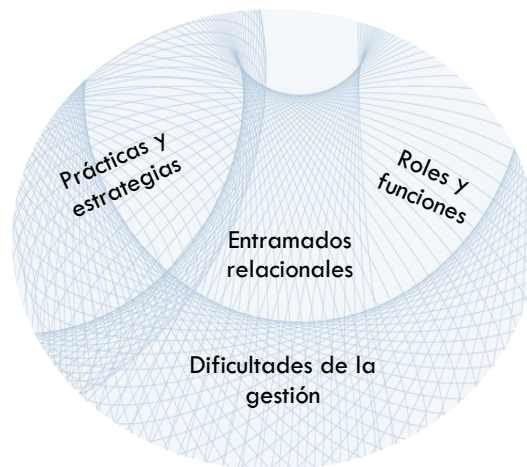
Al intentar comprender los procesos que acontecen en la cotidianidad de las escuelas, inevitablemente nos encontramos con la cultura, a la que a través de la historia se le han dado distintos matices de significación como “producción cultural”, “ambiente escolar”, “conflicto cultural”, “cultura escolar” y “fronteras culturales”, cada una de ellas con continuidades y discontinuidades temporales que le han permitido ampliar su mirada y su convicción de transitar del singular hacia el plural; es decir, las culturas escolares son plurales. “No existe una cultura escolar única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo. Otras tradiciones culturales, otras civilizaciones, han proporcionado conocimientos y prácticas culturales que forman parte de la realidad cotidiana de las escuelas en diferentes partes del mundo” (Dominique Julia, 1995, p.145). De ahí se infiere que existen también culturas específicas en cada centro educativo, en cada nivel y en cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones escolares, como especie de subculturas. Además, dichas instituciones no operan en el vacío, actúan dentro de un marco legal y de unas políticas determinadas emanadas de unas instancias superiores que también tienen su propia cultura.

La cultura escolar en cuanto categoría, se entiende aquí como una construcción histórica, social, y cultural, síntesis de la interacción de actores sociales en función del proceso educativo, en el marco de lo que la modernidad denominó escuela, y para la que definió unas funciones sociales, unos roles, unas relaciones de poder, de saber-verdad, unas posiciones de sujeto que se reconfiguran continuamente, en escenarios y contextos específicos, con una interacción dinámica permanente entre sus actores. No por ello debe perderse de vista que la escuela es una institución específica que ha configurado históricamente un conjunto de prácticas y discursos que operan como hábitos constituidos en el tiempo y, por tanto, difícilmente transformables (Saldarriaga, O. y Sáenz, J., 2007).



Para abordar, en toda su complejidad, la naturaleza de los escenarios educativos en donde se cimentó la mayor parte del trabajo de campo de esta investigación y poder dar cuenta de su cultura escolar, se establecieron cuatro anclajes de comprensión epocal a saber: Entramados Relacionales, Roles y funciones, Prácticas y Dificultades de la Gestión, las cuales permitieron comprender las dinámicas actuales de la gestión escolar, sin perder de vista que al entrar en los espacios educativos se partió de la experiencia de los sujetos que los habitan, para junto con ellos configurar sentidos de aquello que acontece y afecta y de esta manera poder dar cuenta de esa realidad institucional, como espacio de posibilidades.

Figura 14. Anclajes de Comprensión Epocal



El reconocimiento del sujeto como actor que atribuye significados a la estructura y funcionamiento escolar, se convierte en uno de los mayores protagonistas de esta apuesta investigativa, por ello, es importante y necesario avanzar en este proceso de comprensión, develando su sentir desde los lugares que habitan en las instituciones escolares. “El papel más importante de la relación de conocimiento, es definir la posición del sujeto ante la realidad. Una vez definida la relación de conocimiento, llega el momento de la apertura” (Zemelman, 1992, p. 131)



El sentir de los diferentes actores en las instituciones educativas adquiere diferentes matices de comprensión, no solo por el momento en que acontecieron los distintos diálogos, sino también por su rol de desempeño en el ámbito institucional. Algunos directivos docentes sienten que su rol se convierte en su proyecto de vida.

Yo sembré este colegio para muchos años, para muchos siglos, entonces yo me siento el hombre más pleno, más feliz, es una maravilla, porque, aunque este ha sido un proyecto de mucha gente unida, es también una creación que ha venido siendo concebida desde la historia de vida, pero también el impregnarle mi ser a este colegio (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.5)

Muy bien, feliz, contenta, igual estoy como en lo que me gusta, en lo que yo realmente me he desempeñado todo el tiempo, o sea mi pasión ha sido la educación, el estar con los niños con los docentes e interactuar como en todos los procesos de mejoramiento a nivel institucional. Pues en general me he sentido muy bien, muy contenta (Diálogos con D. Diana, 2016, p.50)

Yo amo el colegio, porque sí, porque yo me crie aquí, porque todo lo que ha sido mi vida familiar, escolar, laboral y todos los logros que he tenido, los he obtenido por la institución. Yo me hecho como profesional aquí, y como persona, yo le debo mucho al colegio y yo soñaba venir al colegio (Diálogos con D. Sandra, 2017, p.62)

Las anteriores narrativas muestran como la satisfacción en el trabajo, es una predisposición que los sujetos proyectan acerca de sus funciones laborales. Para autores como Veenhoven, “el bienestar subjetivo se refiere al balance global que las personas hacen de sus oportunidades vitales (recursos sociales y personales, aptitudes individuales), del curso de los acontecimientos a los que se enfrentan (privación u opulencia, soledad o compañía) y de la experiencia emocional derivada de ello” (Veenhoven, 1994). Es importante también destacar, como la interacción con los compañeros y la satisfacción frente a la labor desempeñada se convierten en aspectos esenciales para el buen desempeño de los sujetos; sin embargo, resulta paradójico que a pesar de la proliferación de literatura científica sobre la satisfacción



en el trabajo, no pueda hablarse de un cambio significativo en el ambiente laboral favorable para el desempeño de los docentes en las instituciones educativas.

Después de conocer el sentir de los directivos docentes, es necesario conocer ahora el sentir del bienestar subjetivo de los docentes quienes se expresan desde dos ámbitos de comprensión, el primero de ellos relacionado con la vocación de ser maestros y el segundo con el significado de su ser en la institución.

Pues como lo de la educación, la pedagogía, todo este cuento es mi pasión, como lo mío, lo que yo escogí para hacer, yo me he sentido siempre muy contenta donde he estado. Estoy muy contenta, me gusta mucho, creo que me apasiona pues, acompañar los estudiantes de cada uno de los procesos y me siento contenta porque yo veo que ellos pues me creen el cuento, yo siento que los estudiantes me siguen (Diálogos con M. Alba Lucia, 2017, p.166).

A mí lo que más me gusta de ser docente, es esa interacción que yo tengo a cada momento del día, a veces a cada momento de la noche con el estudiante que quiere saber más o salir de un embrollo y que después de yo haber estado conversando con él, leyendo con él, o mostrándole posibilidades o alternativas, ver que estuve con esa persona acompañándola durante tanto tiempo y supo ser el ciudadano que yo quiero que sea (Diálogos con M. Carlos, 2016, p.166).

La docencia, aunque es hoy un trabajo difícil, un trabajo complicado, a mí me motiva el poder transmitir un conocimiento, transmitir unas ideas, más que un conocimiento unas ideas yo pienso, me gustan los cambios de los estudiantes, son personas analíticas, son personas que buscan en todo momento, analizar situaciones más que antes y eso a mí me anima a continuar, de alguna manera es un trabajo investigativo que uno hace a diario en el colegio (Diálogos con M. Andrés, 2016, p.127).

Es de anotar que, en todas las épocas del desarrollo histórico de la profesión docente, las emociones han ocupado un papel central. Hoy es aún mayor su importancia por las crecientes exigencias sociales y por la incorporación de nuevos



desafíos a la institución escolar. Los planteamientos de Hergraves recogen con acierto los contrasentidos en que se encuentran los docentes en los tiempos actuales.

De todos los trabajos que son o aspiran ser profesiones, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento actual. Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad. En cierto modo, a los docentes debe apoyárseles para que alcancen a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios (Hargreaves, 2003. p. 19).

A pesar de las tensiones de la profesión docente y del desgaste emocional que conlleva esta labor, hay muchos docentes que mantienen una actitud de apertura, ánimo, dedicación y esperanza en formar una mejor generación de ciudadanos. Sin embargo, es necesario reconocer que no es lo mismo enseñar en tiempos de certeza que en uno de incertidumbre y que la figura del docente se ha visto transformada por demandas sociales, que obligan a los educadores a asumir nuevas responsabilidades, para las cuales no fueron formados y, en algunos casos, las exigencias son tan altas que los efectos producidos van desde el desánimo y pesimismo sobre el sentido de la labor docente hasta los desajustes que afectan la salud mental, fenómeno que se ha ido incrementando en los últimos años por causas como la sobrecarga de trabajo, el cambio de asignaturas, las relaciones tensas con los estudiantes y padres de familia y los conflictos interpersonales vividos en el ambiente escolar.

Al indagar el sentir del estudiante sobre la cultura escolar, se evidencia que la mayoría de ellos manifiesta agrado por las vivencias de la escuela, reconociendo a la



institución como escenario de participación, en el cual se encuentran diferentes maneras de sentir, expresar y establecer puentes de interacción entre lo que se aprende y lo que se vive, es una construcción social que parte de la experiencia con los otros.

El análisis de la cultura escolar desde los jóvenes es necesario en este proceso investigativo para comprender esa mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones que son las instituciones escolares, porque son los jóvenes quienes redireccionan su quehacer, a través de sus experiencias más significativas en la configuración de subjetividades, que se van modificando en la medida que la edad avanza, percibiéndose más críticos frente al lugar que ocupan y su participación en el desarrollo institucional y el cuestionamiento de las prácticas instituidas y el desempeño de algunos docentes y directivos, como lo expresa la estudiante Juanita.

Me siento bien, pero me siento atareada, son muchísimas cosas, son muchísimas responsabilidades, yo me siento bien porque es la profesión que me gusta y es lo que amo hacer, pero son muchísimas ocupaciones, es muy poco el tiempo que queda para hacer diferentes actividades que no sean académicas. Me siento saturada y cansada (Diálogos con E. Juanita, 2016, p.235).

Algunos sienten que, en la medida en que avanzan en su proceso de formación, el nivel de exigencia es mayor, al igual que su grado de conciencia frente al rol que deben asumir en la institución.

En el colegio yo pienso que hablan mucho y nos dan mucha teoría de algunas cosas pero pues en el momento de los docentes y directivos aplicarlas, pues la verdad no. Hablan pero no aplican entonces pues la verdad si estoy muy triste con eso porque yo pensé que en realidad, hablan mucho sobre los valores, la humanidad, entre otras cosas, pero una cosa es hablar y la otra es aplicar y yo pienso que si ellos hablan tanto y dicen que se aplica esto y se hace esto pues en realidad debería de verse, debería de notarse pero no es así (Diálogos con E. Laura, 2017, p.242).



Ya se ha señalado que la convivencia escolar es altamente compleja por la interacción de los sujetos con un habitus formado con anterioridad a su ingreso al sistema escolar, por los vínculos relacionales que están determinados por significados culturales no escogidos, que en ocasiones implican una violencia simbólica. Sin embargo, es necesario hacer rupturas sobre estas maneras de habitar la escuela y asumir la responsabilidad, que implique la construcción de un tejido social en ambientes educativos favorables que posibiliten establecer nuevos vínculos de relación y afectos entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y de esta manera hacer del escenario escolar un lugar para la transformación de sueños. En palabras de González “los sueños transferidos son sueños de otros, los propios nos acompañan en la búsqueda de paisajes de acontecimiento y horizontes que exigen grandeza de humanidad” (2010, p. 151).



3.2 ANCLAJES DE COMPRESIÓN EPOCAL

Una vez que se ha comprendido la manera en que los contextos y las culturas influyen en lo que somos y en los sentimientos de los actores de la escuela, es necesario ahora, hacer una aproximación a través de los distintos anclajes de comprensión epocal, al mundo complejo de la gestión escolar.

3.2.1 Primer anclaje de comprensión epocal: entramado relacional

La cultura convoca una pluralidad de sentidos, de signos y de significados en los que están involucrados los individuos que comparten una misma realidad. Su organización social, sus expresiones materiales e inmateriales, sus esquemas de percepción, apreciación y acción institucional conforman la estructura social. Dentro de esa estructura social, la educación transita por unos lenguajes que demarcan un devenir institucional y que por su modo de estar organizada la hacen un lugar de poder. Donde el problema reside, tal como lo sugiere Foucault

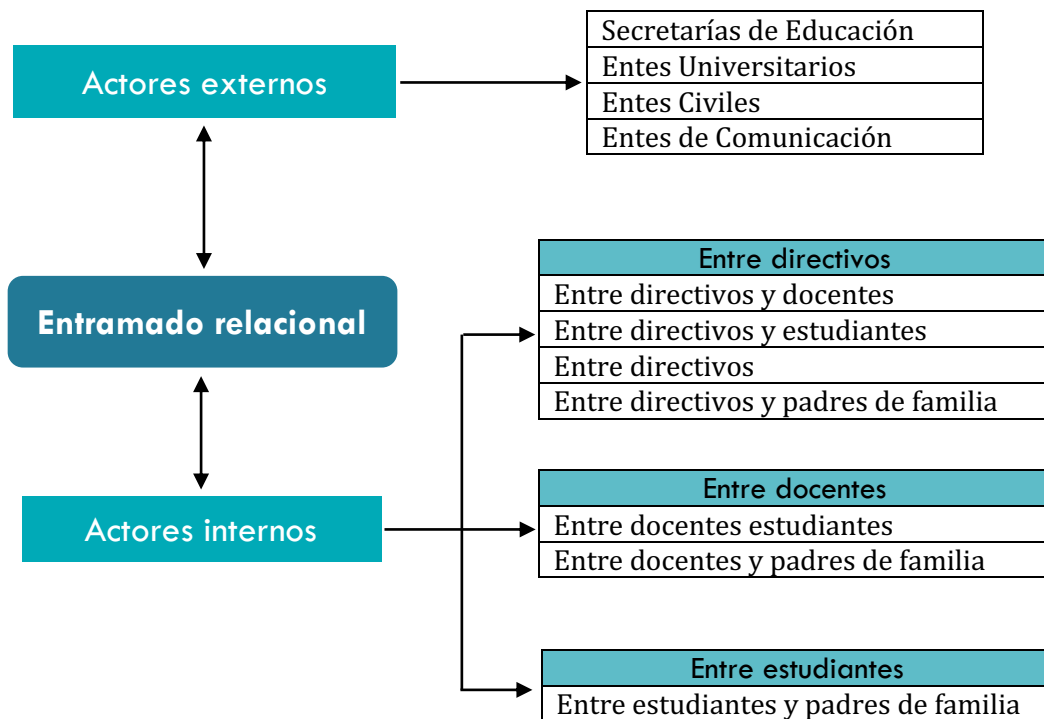
...es en la extensión ilimitada de un poder que no se posee, sino que se ejerce, recibe o resiste. Un poder que puede ser puntualmente caracterizado como una situación estratégica compleja, ubicada en un momento histórico y en una sociedad particulares; que produce, es coproducida y depende de un particular tipo de organización: móvil, cambiante, con relevos, reforzamientos y enfrentamientos; cuenta con objetivos no siempre explícitos, que dibujan dispositivos de conjunto; se produce en toda relación de un punto con otro, por lo que su extensión es poco menos que absoluta, y su blanco de aplicación es siempre, en última instancia, el cuerpo, donde desempeña un papel productor de sujeciones (Foucault, 1993, p.74).



Así mismo, se moviliza dentro de un orden desordenado, configurando redes de poder que funcionan de manera tal, que el control está internalizado en los propios afectados por el poder. Esta red se establece tanto en el adentro como en el afuera de la escuela.

En la siguiente imagen se pueden percibir los actores constitutivos del entramado relacional de una institución educativa.

Figura 15. Entramado Relacional



Fuente: elaboración propia.

El desarrollo institucional requiere de la comunicación de distintos estamentos, con quienes se puedan establecer relaciones y realizar proyectos de beneficio mutuo. Algunos de ellos, son de índole oficial como el Ministerio y las Secretarías de Educación, y otros de naturaleza más académica o propios de la sociedad civil.



Secretarías de Educación

Soy un enamorado de tener excelentes relaciones con la Secretaria de Educación de todas las ciudades donde he estado, yo creo que la Secretaria de Educación con sus directores de núcleo con sus funcionarios, son unos interlocutores supremamente importantes, no porque sean órganos de control, no, sino porque son órganos de gestión y de apoyo a lo que estamos haciendo en el proyecto educativo. El colegio debe ser un aliado estratégico de la Secretaria de Educación (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.13)

Tenemos una comunicación directa a nivel de Secretaria de Educación y Conaced (Diálogos con D. María, 2016, p.54)

Entes Universitarios

El otro escenario en el que me muevo es el universitario, porque en ese escenario gano dos cosas que la universidad me vea como un laboratorio pedagógico por excelencia. A mí me encanta porque es un gana-gana impresionante, primero porque nosotros nos suplimos de procesos que necesitamos adelantar y dos la universidad ve que este es un escenario concreto, real donde le van dando otra mirada a la práctica empresarial, docente, profesional que se necesita, entonces me encanta acercarme a esos escenarios y ganamos todos (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.15)

Yo diría que con los empresarios y Universidades. La mayor parte de la relación con ellos es de índole administrativo y académico (Diálogos con D. Sandra, 2017, p. 89)

Con la Universidad de Manizales nosotros tenemos un convenio y permanentemente yo me comunico mucho con la coordinadora del proyecto de emprendimiento, porque es un convenio que tenemos a nivel interinstitucional. Con la Universidad de Caldas con las prácticas de los docentes practicantes que digamos tenemos, en filosofía, en sociales; entonces ellos tienen comunicación directa conmigo y con la Universidad Católica cuando hemos sido convocados de pronto a eventos o a los intercambios con los estudiantes de grado once, que tratamos también de desplazarlos a ellos desde el colegio hacia esas instituciones para organizar los proyectos con la psicóloga de orientación profesional, entonces pues dependiendo la necesidad, hacemos el contacto con ellos (Diálogos con D. María, 2016, p. 50).

Entes Civiles

Me encanta estar en correlación con los escenarios civiles que tienen que ver con ambientes educativos, llámense en Manizales, empresarios por la educación, llámese la alianza por la educación, llámese la junta asesora de políticas educativas. Hay otros actores de ciudad que están gestionando calidad educativa en la ciudad, me gusta hacer un aliado estratégico de todos esos escenarios de políticas civiles que impactan la educación. Estar donde se piensa la ciudad en la educación (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.13).

Entonces el colegio y el rector del colegio en la ciudad son puentes que están liderando procesos de transformación de ciudad desde lo educativo, entonces en ese orden de ideas, me parece que es fundamental. El último escenario que me gusta tocar es los medios de comunicación. Es estar en escenarios, es romper todas esas barreras (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.14).



Las políticas actuales del Ministerio de Educación demandan a los Directivos docentes el realizar una fuerte gestión de contexto, señalando la necesidad de que se conviertan en gerentes empresariales. Este planteamiento asociado a una visión que, desde la lógica del mercado intenta evaluar el fenómeno educativo en términos de costo/beneficio, despierta posiciones ambivalentes entre los docentes y directivos que luchan por generar alternativas de preservación de la escuela como ente social configurador de subjetividades y no como empresa que se debe gerenciar.

Vínculos relacionales: directivos

Para la comprensión del entramado relacional en el adentro de la escuela es necesario identificar los vínculos y relaciones entre los directivos, quienes tienen la responsabilidad de gestionar la escuela y por ello se deben transformar en diseñadores de situaciones para que todos los actores desplieguen su potencial en términos de saberes y emocionalidades

Yo me relaciono con seis directivos, entonces mis cinco coordinadores y mi rector administrativo siempre les he dicho nosotros somos la cabeza del colegio y la cabeza generalmente debe ser muy unida, la cabeza debe tener mucha confianza, mucha lealtad, somos seis personas, conmigo siete que formamos literalmente una comunidad de amor, eso sí es claro, mis coordinadoras y mi rector administrativo y yo, buscamos ser muy afectuosos (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.16).

Por otro lado, las relaciones entre directivos y docentes han generado tensiones, algunas de ellas cimentadas en las regulaciones legales y otras en el no cumplimiento de las funciones propias del rol. Para algunos, la percepción de estas tensiones se origina más en el hecho de configurarse un tipo de relación mediada por el poder y el saber. Recordando a Foucault, poder y saber se unen en el discurso: “el discurso transmite y refuerza el poder, pero también puede oponerse a él, ya que, según las circunstancias, un mismo discurso puede desempeñar múltiples relaciones con el



poder, son como bloques tácticos que operan en el campo de las relaciones de fuerzas con diferentes estrategias, manteniendo una relación discursiva que invade todos los aspectos de la vida y las relaciones” (Foucault, 1993, p. 100)

A continuación se presentan algunas narrativas, que de acuerdo con los actores de la escuela, dan cuenta de estos campos de poder y de fuerzas que circulan en la cotidianidad de las instituciones.

Relaciones entre los equipos directivos y los maestros, muy quebradas las relaciones, mucho, porque todas las decisiones que se tomen, los profesores las asumen de manera personal, ellos creen que aplicar la norma es ir en contra de los maestros” (Diálogos con D. Sandra, 2017, p. 67).

Aquí todas las personas son coincidencias de vida, es un dato antropológico, importante y social y es que, nadie escoge con quien trabajar, nadie escoge qué niños va a formar, nadie escoge qué jefe le va a tocar, yo como rector con mi equipo soy es el único que escoge y decido quien, y yo siento que esas personas me sirven, pero de ahí para abajo todo el mundo tiene que aceptar a quien escogieron. El que está más arriba tiene la capacidad de gestionar de una manera diferente del que está más abajo, entonces en ese sentido para mi digamos que esa es mi filosofía, arriba se soluciona todo más fácil, abajo hay otra serie de dinámicas que hay que saber manejar, entonces esa es como una mirada (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.17).

Bueno la relación directivos–docentes es buena, a veces hay problemas de comunicación, sí, porque una coordinadora puede dar una instrucción de una forma, otra la dice diferente o el rector la ha dicho diferente o no llega el mensaje como tiene que llegar, cierto. Pero es muy respetuosa (Diálogos con M. Andrés, 2016, p.114).

Es de anotar que la percepción frente a este vínculo relacional se modifica de acuerdo con el carácter del colegio, en el estamento privado, se percibe más miedo, ocasionado seguramente por el temor a posibles sanciones, mientras que en el público



las percepciones son distintas, pues los docentes saben que el poder no necesariamente se sitúa en los directivos.

Yo pienso que el ambiente es agradable que aquí se promulga mucho la atención a los papás, la atención a los estudiantes, el escucharlos, el escuchar a una mamá angustiada, el escuchar a los profesores, a veces me imagino que ellos sienten que a veces les da mucho susto, dar sus opiniones porque puede ser reseñado, puede su puesto estar tambaleando (Diálogos con D. María, 2016, p. 40).

El que ya concurso ya se fue, porque la parte pública y la parte privada son distintas. En la parte pública el sueldo y la estabilidad y la parte privada siempre tiene que pisar cascaritas de huevo, por el buen trato, por el nivel de niño que tenemos, por muchas cosas, porque el papá se mete más en la educación (Diálogos M. Janet, 2016, p. 137).

Frente a la percepción de las relaciones en la escuela, los estudiantes manifiestan que son cordiales pero que en ocasiones notan problemas de comunicación.

Las relaciones son más por conveniencia que por lo que uno mismo pueda dar, entonces los demás siempre van a actuar como diga el rector, digamos a mí me ha pasado mucho con una de las profesoras, entonces y el rector que dice, y tal cosa. Pero ahí viene el rector, entonces se hace en la puerta y se para ahí para que el vea que ella si está cuidando, entonces yo digo, eso hace que muchas veces uno no sea uno, sino, lo que toca aparentar en el momento para que me digan que estoy haciendo bien las cosas, pero no siempre va hacer por lo que yo diga o lo que yo piense, si no por lo que me están viendo, entonces yo pienso que esa es la dificultad (Diálogos con E. Lunita, 2016, p. 228).

A veces siento que son relaciones hipócritas, porque, por ejemplo, hemos expresado en el salón con docentes algo de un directivo, no estamos de acuerdo y queremos hablar eso y él dice: sí, ustedes tienen toda la razón, tienen que unirse, tienen que hacer esto, pero cuando llega el directivo, él es otra persona, tiene una cara completamente diferente, cuando él expresa sus ideas, él está completamente de acuerdo, entonces bueno, está de acuerdo conmigo o con él, me parece que es una relación a veces hipócrita, no sé si sea por conservar un puesto o por estar bien con



el directivo porque a la final tiene un mando sobre él, no sé, me parece a mí que es una relación hipócrita (Diálogos con E. Luisa, 2016, p. 275).

En promedio general también me parece muy hipócritas, por la misma razón, porque, si conmigo es alguien y con el directivo es otro, bueno al fin ¿quién es usted? Yo como estudiante necesito saber ¿quién es usted? si usted es el que está de acuerdo conmigo o está de acuerdo con las políticas de ella, porque evidentemente el directivo y yo no pensamos igual, pero usted está en la mitad y cuando está con él piensa algo y cuando está conmigo piensa algo, entonces eso me hace pensar que ese profesor no tiene en realidad una identidad, o sea que para mí sigue siendo hipócrita. Son hipócritas las relaciones (Diálogos con E. Juanita, 2016, p.236).

En contraste con las percepciones de los estudiantes, los docentes perciben estos vínculos relacionales, como interacciones de apoyo, acompañamiento y admiración.

Hay maestros que tenemos muy buenas relaciones con los directivos por su perfil, uno siente admiración, respeto, uno cree en lo que ellos hablan, uno siente y percibe que ellos leen, estudian, que son autoridad en lo que hablan, entonces uno se identifica. Nosotros tenemos una relación, que esos maestros que se parecen a mí, que nosotros escuchamos al rector en sus discursos, a la rectora, en sus estrategias, en las estrategias de solución, en ese sentido de escucha con nosotros, en su confianza y aceptan los riesgos con uno, entonces las relaciones se vuelven abiertas, no son distantes son relaciones muy cercanas pero abiertas en las que uno, lo llaman a participar (Diálogos con M. Alba Lucia, 2017, p.169).

En las relaciones entre directivos y estudiantes, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, es en donde más se sienten la estructura y los lenguajes de poder. *“Entre directivos y estudiantes, pues ahí hay una gran brecha, pero pues la relación debería ser como un poco más abierta, venga, hable, cuéntenos cuál es su problema o, aunque uno siempre debe como seguir un conducto regular, primero debe hablar con el docente, después con el directivo, entonces para uno llegar directamente donde los directivos no se da mucho porque siempre hay que seguir un conducto regular para todo” (Diálogos con E. Juanita, 2016, p.248).* Otro de los estudiantes expresa la necesidad de conversar con los estudiantes sobre sus problemas cotidianos *“Pues que no solo se*



busque al estudiante para comentarle si va mal, si no como para tener un dialogo con él. Porque siempre llegan los directivos y buscan a un estudiante, como para regañarlo, para decirle que está haciendo algo mal; que ya no sea solo, como para eso (Diálogos con E. Santiago, 2016, p.193)

Las anteriores narrativas permiten deducir que el trabajo del Directivo docente, es una práctica en donde se entrelazan lo personal y lo institucional, como señala Poggi: “sobre grandes líneas generales que pueden bosquejar la función directiva, ineludiblemente, cada actor concreto que ocupa un cargo de conducción construirá su desempeño a partir de la consideración de cuestiones vinculadas con su trayectoria personal y profesional, de la definición normativa del rol, así como de aquellas características singulares de la escuela que gestionará” (2001, p.16). Los directivos docentes, en sus vínculos relacionales, asumen el compromiso de propiciar el escuchar más allá del oír, el comprender y decir más allá del hablar, creando condiciones para que el movimiento de subjetivación se produzca y hacer de la escuela una experiencia, que traza trayectorias, desarrolla negociaciones, elabora compromisos y crea condiciones para que algo distinto se movilice en los sujetos y en las prácticas culturales que acontecen en la institución escolar.

Vínculos relacionales: docentes

Si con la vasta literatura que se tiene sobre las características deseables del docente, se nos pidiera hacer un listado, seguramente se encontraría una serie de elementos variados y contradictorios, desde aquellas relacionadas con el conocimiento, el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados, las manera de establecer vínculos con los estudiantes, padres de familia y directivos, el dominio de artefactos tecnológicos como mediadores pedagógicos y el desarrollo de estrategias didácticas, entre otros. La lista sería interminable y más difícil resultaría encontrar un docente que respondiera a ese perfil.



El interés en este apartado se centra en identificar los distintos vínculos relacionales de los docentes que, de acuerdo con las conversaciones sostenidas con los sujetos involucrados en el proceso investigativo, son percibidos de manera diferente. Las relaciones de directivos y docentes, según el estamento directivo, están quebrantadas en la mayoría de los casos; por el contrario, los docentes las conciben como cordiales. En tanto que los estudiantes consideran que deberían tener más apoyo y compañerismo por parte de los docentes.

Relaciones entre los docentes están muy quebradas, supremamente quebradas, encuentro que hay profesores que no pelean, no, ellos no pelean, pero hay roces entre profesores, hay roces entre grupos de profesores y hay profesores que manejan no muy éticamente las situaciones cotidianas de la institución, entonces siento que hay, si, están quebradas, hace mucho tiempo, muchísimo, muchísimo tiempo (Diálogos con D. Sandra, 2016, p.67)

Entre los docentes, pues que entre las diferentes actividades o lo que propone el colegio que haya más apoyo, que haya más acuerdos, pues porque uno a veces ve que las formas de ser de un profesor no ayudan a que se desarrolle bien lo que se propone desde rectoría y pues por eso a veces salen mal las cosas, porque alguien tiene otra manera de pensar y no se ponen de acuerdo, que se escuchen más (Diálogos con E. Santiago, 2016, p. 209).

Yo pienso que debería ser como un apoyo, cada docente debería tener un apoyo en otro docente y también debería de pronto si yo veo una práctica pedagógica mal de mi compañero porque no decírsela de la mejor manera, mira tú deberías mejorar esto o en cuanto a esta área. Más solidarias (Diálogos con Juanita, 2016, p.248).

Las relaciones entre los docentes y estudiantes han dado un giro interesante, aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas, esta asimetría se ha modificado en beneficio de los jóvenes, pues al ser considerados como sujetos de derecho se ha posibilitado una cercanía entre estos dos estamentos, y originado que sus relaciones sean percibidas, en general, como muy buenas y cordiales.



Relaciones entre estudiantes y docentes las calificaría como buenas, no, las calificaría como muy buenas, ¿por qué muy buenas?, porque la mayoría se caracterizan por el respeto, la tolerancia, la ayuda mutua, el acompañamiento, lo que pasa es que no han de faltar las dificultades, obviamente somos seres humanos, entre docentes con algunos estudiantes, hay que trabajarle un poquito a eso, pero las relaciones son muy buenas (Diálogos con D. Sandra. 2017, p.66).

Entre los docentes con los estudiantes, pues de igual manera eso también va mucho en la forma de ser del docente, en la forma en que él se exprese a sus estudiantes, entonces algunas relaciones son muy buenas con los docentes, de los docentes a los estudiantes, en otras ocasiones pues se puede notar, no sé, el docente no tiene vocación, no le gusta, va porque le toca ir porque es su trabajo, pero de la manera que trata a los estudiantes, como, si entendió, entendió, sino, no es mi problema, si gano, gano, sino tampoco es mi problema, entonces eso también se puede notar en la manera de ser, en la vocación (Diálogos con E. Juanita, 2016, p.243).

Algunos de los estudiantes reclaman el poder tener una relación de más confianza con los docentes, más allá de lo que suele exigírseles por su rol. Dicho de otra manera, desearían que a la vez de ser buenos profesores, fueran, además, amigos comprensivos.

Pues como que el profesor no vea al estudiante como solo el estudiante, si no como una persona con la que se pueda hablar, si tiene algún problema se pueda ayudar, si, que no se vea como es el estudiante y toca exigirle y ya y hasta ahí, no, que también que haya espacios para dialogar (Diálogo con E. Manuela, 2016, p.193).

Yo pienso que debería ser una buena relación, obviamente se debe guardar el respeto pues porque es mi docente y es el que está llegando a mi aula a impartirme un conocimiento, pero si pienso que debería haber como, por parte del docente como una buena actitud hacia los estudiantes, de pronto también, hay algunos docentes que abren como ese espacio para que el estudiante le tenga confianza, para que de pronto el estudiante le pueda contar algo que le esté afectando, entonces sería como importante que los docentes tuvieran como esa parte humana, desarrollada hacia los estudiantes (Diálogos con E. Juanita, 2016, p. 248).



Por el contrario, ante la necesidad de tener una relación más cercana de estudiantes y docentes, los maestros perciben que, desde la incorporación del lenguaje y prácticas empresariales a la escuela, los roles y relaciones se han modificado, dando un giro a la estructura de poder que durante muchos años marcó las relaciones de los docentes con los estudiantes. Percepción que se evidencia con más frecuencia en las narrativas de los docentes del colegio privado.

Yo veo relaciones, unas muy profesionales, otras demasiado cercanas, tan demasiado cercanas que yo siento que el estudiante no ve al maestro como esa persona adulta que me puede guiar, sino como el parcerero y eso no es bueno en los jóvenes de ningún tiempo, yo siento que es así, en la relación ha de ser de mucha camaradería para el trabajo, para el aprendizaje, para que el niño salga adelante. No, yo no, por lo menos yo no, aquí hay esa relación de muy amigueros, juegan fútbol, acá y los fines de semana afuera, salen a fiestas como que también con esos profesores, si, y yo creo que el profesor tiene que tener una posición, un espacio y debe ser un personaje testimonio para el estudiante, pero también hay unas relaciones que yo digo que son muy grandes, en un nivel muy grande, en unas relaciones muy de par, muy de tu eres el estudiante, ven yo te muestro, te digo y tiene que ser así amiguita, porque todo el tiempo estamos dando asesoría y todo el tiempo los niños buscan como que uno les cuente la experiencia; ¿profe y usted que hizo cuando el primer niño se le hizo popis en el salón? ¿usted qué hizo? Eso le provoca a uno una relación de profesional y aprendiz (Diálogos con M. Alba Lucia, 2017, p. 170).

Yo pienso que a veces se aprovechan, los muchachos están en una edad en que necesitan que uno los persiga, aquí, en Cafarnaúm en la época pasada, yo pienso que los adolescentes necesitan mucho apoyo y el apoyo también es seguimiento y reglas claras y a veces yo pienso que sus personalidades, diversos personalidades y el mundo en el que estamos los hace un poquitico más libres, ammm, y como uno tiene que entrar a mediar entre familia y muchachos, me parece que nosotros tenemos que poner la marca de colegio, hemos mejorado, mucho, pero nos falta mucho, en el límite, hasta donde llega el colegio, que se puede que no se puede y hasta donde llega y hasta donde llegan los padres de familia, porque a veces nosotros vemos papas muy permisivos con los niños, igualíticos se comportan aquí, permisivos con el uniforme, permisivos con la actitud, permisivos con la contestación (Diálogos con D. María, 2016, p.40).



En las condiciones actuales, los maestros y agentes pedagógicos no tienen garantizada la escucha activa, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad, sigue siendo una condición estructural necesaria de la acción pedagógica. El problema es que hoy, el maestro tiene que construir su propia legitimidad, ya no se le otorga.

Por otra parte, las relaciones entre los docentes y padres de familia, son percibidas desde tres ejes. El primero de ellos tiene que ver con el buen trato, compromiso y acompañamiento en los procesos de formación, el segundo con fracturas e irrespeto por parte de los padres de familia y el último, con la necesidad de establecer límites. Veamos algunas de estas representaciones.

CORDIALES

Los padres de familia siempre me han parecido algo de admirar del colegio y es que los profesores y los padres de familia tienen excelente relación, empezando porque están en constante comunicación, esa me parece primordial (Diálogos con E. Juanita, 2016, p.216)

Como en la mayoría de las instituciones en cuanto a la primaria, súper pendientes, van todos los días, como le fue al niño, que pasó, hubo un problema, llaman, asisten, pero a medida que los estudiantes van creciendo los padres se van distanciando del colegio, a veces en once tenía compañeras que ellas reclamaban los informes con autorización de los padres, entonces no veo tanto el problema de la institución sino de los padres de familia, la institución los convoca ellos no sienten como la necesidad de asistir (Diálogos con M. Diana, 2016, p.229).

Yo he tenido la oportunidad de interactuar con ellos y de ver como es la relación de los padres de familia con los docentes y en realidad es buena, hay muy buena comunicación entre ellos, en la mayoría, es decir, su niño va mal entonces vamos hacer esto, usted en la casa va hacer esto, nosotros acá vamos hacer esto, entonces si hay como una buena comunicación y hay un como un buen trato, bueno en pro de los niños (Diálogos con Lunita, 2016, p.237)

FRACTURADAS

En términos generales en la educación, la relación que hay de los profesores y los padres de familia es una relación un poco fracturada, si, es una relación en la que usted informa cierto, el proceso de los estudiantes, pero por lo general es una relación, no sé, semestral o bimestral, eso depende pues de la entrega de los informes, uno mantiene una



comunicación continua con ellos, con las madres y con los padres de familia, a través de las plataformas virtuales que nosotros las manejamos desde sexto a once, pero muchas veces esa relación es un poco distante, porque no sé, debe ser un síntoma de la cultura actual, yo creo que es una cosa que tiene que ver con la sociedad actual, no con el colegio, cualquiera que sea y es que la responsabilidad de formación recae solamente en los colegios y los maestros y los padres ya sea por cuestiones laborales o no sé, que en eso si no voy a entrar a juzgar porque no conozco, dejan la responsabilidad completamente en las instituciones ya sea del triunfo o de los problemas que puedan tener los estudiantes; entonces es una relación compleja, aunque en el colegio yo he tenido relaciones muy agradables muy amables, uno encuentra que hay padres de familia demasiado interesado en el problema de sus hijos, no es como tan general, pues uno no puede decir que mmmm, perdón no es como tan radical que hay una relación de desentendimiento absoluto o de cercanía completa, es una cosa un poco variada también podría decirse (Diálogos con D. María, 2016, p.94).

CON LÍMITES

Mira yo creo que hay que tener un límite, es muy rico que el papá claro...yo soy mamá...quiera estar también pendiente de sus hijos, pero a veces los niños, como dicen por ahí son muy lucidos con el papá y el docente pierde cierta autoridad. Desde que no interfiera en el proceso académico de la institución, claro él puede venir, puede venir en el descanso a compartir los almuerzos sí; pero a veces he visto que hay papas hasta en el salón de clase y pues ahí paran hasta el trabajo de uno (Diálogos con M. Janet, 2016, p.115).

Pues digamos que eso es algo, qué pensaría, ahí si hay que mejorar, porque nosotros tratamos de hacer un gran trabajo con los estudiantes, nos esforzamos muchísimo, para que ellos estén bien, para que se sientan felices. Como hay papás que permiten que ese docente trabaje con ellos, que haga su trabajo, quizás algunos padres de familia se inquietan un poquito y quieren estar, por decir todo el tiempo en la institución, como mirando si se están dando lo que a mí me dijeron que iban hacer en el colegio con mi hijo. Pienso que esa parte se debe mejorar un poquito, que los papás sean más cordiales. Que otra cosa se da, a veces digamos en los horarios del almuerzo es permitido que ellos vengán compartan con sus hijos, almuercen con ellos; como hay otros espacios donde ellos no deberían pues estar, digamos en un momento de clase; donde uno a veces ve a un papá, uno está dando su clase y se entró casi a sentar a su hijo a sacarle el cuaderno (Diálogos con M. Fernanda, 2016, p.153).

Descubrir y cultivar las habilidades de cada cual, es una labor que no corresponde únicamente a la escuela. El papel de la familia, en el pleno desenvolvimiento de las aptitudes de los estudiantes es a la vez soporte y complemento de los esfuerzos de la escuela; de allí la importancia de que los vínculos relacionales entre estudiantes, padres de familia y escuela se fortalezcan, así lo expresa la docente Diana: “yo la percibo como buena, pero tenemos las dificultades que tienen todos los colegios, los



niños que están muy abandonaditos, los niños que están criados de pronto por padres de familia permisivos, de pronto por sus abuelitos, lo que se ve en todos los colegios. Los padres asisten a las convocatorias, vienen a las reuniones, vamos a fortalecer más las relaciones entre la familia y la casa” (Diálogos con D. Diana, 2016, p.66)

Vínculos relacionales: estudiantes

El último entramado relacional con los actores internos de la escuela, lo constituyen los vínculos que se gestan entre los estudiantes, en los cuales de acuerdo con las distintas conversaciones se pueden identificar dos vertientes, aquella en donde las relaciones son cordiales y de respeto y otra en la que predomina el bullying, concepto que refiere a “distintas situaciones de intimidación, acoso, abuso, hostigamiento y victimización que ocurren reiteradamente entre escolares” (Rigby, 1996). Desde su origen, estas prácticas responden a patrones culturales, creencias y actitudes de todos los actores involucrados, sean estas de afecto, valoración, satisfacción, amistad, colaboración, tolerancia, o también de prejuicios, discriminación, exclusión o intolerancia (Ortega, 2005).

RESPETO	BULLYING
<p>Las relaciones de estudiante a estudiante, me parece a mí de mucha ayuda mutua, de un respeto por el otro, el respeto por lo que sabe, porque como te parece que aquí trabaja en equipo, entre ellos se van conociendo quien es autoridad en que, quien es bueno para que, en el trabajo en equipo ellos se van diciendo.</p> <p>Los niños pequeños tienen una relación muy tierna, ellos no les pueden tener un accidente uno con el otro, porque ya los dos van a poner la queja, a ver que va a pasar, por eso de que hay ese trabajo en equipo y hay</p>	<p>Es complicado porque este año hemos tenido poquitos casos como de violencia y eso, pero la forma de hablar, el vocabulario, como se tratan, las redes sociales, es muy complicado y más ahora la era de la tecnología, porque tú ves que ... tuvimos un caso muy fuerte con la hija de un transportador que un niño le dijo palabras feas por Facebook y el señor vino acá y le dijo, usted se vuelve a meter con mi hija y se atiene a las consecuencias entonces ahí ya entramos profesores, transportadores pues que es un servicio ya del colegio, entonces el niño obviamente que se sintió amenazado pues porque es lógico entonces eso si es complicado,</p> <p>La relación entre los estudiantes digamos en mi salón nunca ha pasado nada, yo lo veo porque como te digo yo soy personera y yo estoy enterada totalmente de todos</p>



<p>unos roles, hay unos niños en esa mesa de trabajo que se encarga de la convivencia, entonces ellos son los promueve que tratemos bien, que hable pasito, que todos oímos bien, ahí viene la profesora, ellos también son los compañeros (Diálogos con M. Fernanda, 2016, p.170).</p>	<p>los casos que hay acá, pero en general es un colegio que no tiene problemas, como te digo, yo he estado con los otros personeros y ellos me dicen que salen del colegio y nos encontramos a las dos en tal parte y son unas peleas horribles, acá nunca se ha visto eso y si se han dado una o dos peleas en los cuatro años que yo he estado acá eso es mucho (Diálogos con E. Juanita, 2016, p.216).</p>
<p>Este colegio en algo en que se destaca es que todos nos respetamos mucho, nunca hay ninguna discriminación, no se falta al respeto, no hay intolerancia, pues yo creo que es algo muy bueno del colegio (Diálogos con E. Santiago, 2016, p.190).</p>	<p>Los estudiantes, lo que uno normalmente ve, siempre son pues como los combitos de muchachos, los muchachos de once, los muchachos de décimo y en ocasiones se ve mucho como el bullying de los más grande que son los de once a los de sextico que son los que apenas están entrando de la primaria y pasando ese ciclo, a veces es común verlo (Diálogos con M. Martha, 2016, p.60).</p>

Es innegable que el fenómeno del bullying cada vez cobra más víctimas en las instituciones escolares, debido a que los nuevos códigos, lenguajes y signos a través de los cuales se manifiestan este tipo de prácticas de maltrato no son fáciles de reconocer y en ocasiones los actos de violencia entre pares son invisibles para los docentes, lo que hace más complejo el poder intervenirlas. No obstante, es necesario indagar por los aspectos y dinámicas propias de la escuela que pudieran estar potenciando o generando estas formas de relación agresivas y asumir la responsabilidad no sólo en la prevención y disminución, sino también en el identificar su origen. Como lo plantea Zemelman “La cuestión es la capacidad de los hombres para liberarse de aquello que los atrapa y que se traduce en desafíos para reconocer espacios de convivencia que plantean la necesidad de una constante vigilia valórica” (Zemelman, 2011, p. 6).

Pese a lo anterior, también se encuentran reflexiones importantes de los estudiantes en donde expresan:

Es importante tratarnos todos por igual, sin importar si yo estoy en un grado mayor a otro. No pasar por encima de nadie, que sean como los mismos derechos, las



mismas oportunidades. Digamos cuando el personero reúne a los representantes de grupo para plantear una nueva actividad, una idea, se debe escuchar a todos los estudiantes sin importar en qué grado estén o cuáles son sus ideas (Diálogos con E. Santiago, 2016, p.194).

Entre los estudiantes siempre debe haber mucho respeto, yo pienso que el respeto prima por encima de... si hay respeto entre ellos, se pueden dar unas buenas relaciones sociales, puede haber diferentes tipos de amistades, se puede dar una igualdad (Diálogos con E. Laura, 2017, p. 248).

Es necesario recordar que, en las instituciones escolares, al estar habitadas por sujetos, siempre se va a presentar algún tipo de conflicto o roce en los vínculos relacionales, lo importante es generar estrategias y alternativas para que se puedan resolver. Recordando las palabras de González: “Perfeccionar la comunicación no ha de significar necesariamente transformar los disensos en consensos, sino más bien en propiciar la capacidad de comprensión y escucha mutuas entre diferentes, entre cualesquiera que jamás deseen destruir a los algunos” (González, 2016, p.107). Tal vez, en la siguiente narrativa se tenga un buen ejemplo de ello.

Entonces yo no digo que no haya conflictos, entonces ahora como se manejan esos conflictos, como se viven esos conflictos es lo que genera una comunidad bonita porque se genera a través del diálogo, la tolerancia, de los valores que tenemos, entonces para mí es un ambiente muy bueno en donde a veces hay fracturas del ser humano del carácter (Diálogos con D. Manuel, 2016, p. 16).

En tal sentido, es necesario reconocer que la cultura direcciona la estrategia de una organización a partir de la fuerza de sus creencias y valores y que cada miembro de la sociedad construye su realidad desde la experiencia que le ha tocado vivir, lo que, a su vez, se traduce en valores, creencias y formas de enfrentar la realidad en la que le tocó desenvolverse. Según Mead “este conjunto de valores, imaginarios y creencias conforman el capital cultural, social y material que las personas adquieren en su proceso de socialización” (1997, p.13).



En esta construcción de representaciones individuales y colectivas es fundamental el proceso de socialización que se realiza al interior de las instituciones educativas, puesto que en éstos se define y se delimita lo que se debe saber y hacer. Y así como en ellas pueden circular lenguajes que producen olvidos, miedos, carencias afectivas, desesperanzas, represiones, también puede haber prácticas de reconocimiento, lenguajes que estimulen las potencialidades de los sujetos y movimientos de desconstitución y construcción, que permitan enfrentar nuevos horizontes de posibilidad en las maneras de habitar la escuela, en contextos de significación compartida para enriquecer la experiencia en la existencia.

3.2.2 Segundo anclaje de comprensión epocal: roles y funciones

El acercarse al rol de los distintos actores de la gestión escolar, implica contrastar los roles y funciones explícitamente planteados desde el marco normativo del Estado con las interpretaciones que los actores de las instituciones educativas tienen de dichas funciones, articulando analíticamente las prácticas culturales registradas con las situaciones sociales dentro de las cuales se generan dichas prácticas, entendiendo que “al aproximarse al estudio de prácticas culturales, es necesario distinguir aquellos fenómenos y estrategias cuya génesis tal vez se encuentre en condiciones materiales y en situaciones estructurales de un trabajo, y no en una configuración cultural de un grupo social” (Rockewell, 1992, p. 43). De esa manera, se les preguntó a los sujetos actores de esta investigación sobre cómo percibían el rol de los docentes y directivos y cuáles consideraban las principales funciones de desempeño. Ello permitió tener mejores niveles de comprensión sobre las distintas prácticas ideales y reales que se dan en lo cotidiano del espacio escolar.

En relación con el papel de los directivos, Marchesi y Martín (1998, p. 377) plantean que éste se ha modificado a lo largo de las últimas décadas. Los cambios que afectan al conjunto del sistema educativo inciden especialmente en la figura del



director, quien tiene que idear el punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que presenta su comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela se empieza a definir un estilo novedoso de ejercer las funciones directivas, que se basa más en el atrevimiento de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean desde los entes gubernamentales, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio.

Estos cambios de perspectiva frente al rol del rector también se pueden registrar, desde lo normativo en la legislación colombiana. Es así como en la resolución 13342 de 1982, se define como la primera autoridad administrativa y docente del plantel, que depende del Ministerio de Educación Nacional o de la entidad a quien éste delegue su poder y, aunque en dicha resolución se enfatizó sobre su autoridad, el rector es el jefe supremo y director de la administración y funcionamiento del colegio.

A partir de la ley 60 de 1993, en la que se establece la descentralización de las competencias y el fortalecimiento de la capacidad local e institucional, el sistema educativo colombiano contempla a la institución escolar como la unidad básica de gestión del sistema y el rector es considerado el líder y el responsable de la institución educativa; por lo tanto, se convierte en pieza central de este nuevo esquema administrativo.

Con la promulgación de la Ley General de Educación, el rol del rector se define como el educador que ejerce funciones de dirección, coordinación, supervisión, e inspección, igualmente, de programación y de asesoría. Aún más, en el decreto 1860 de 1994 se establece la obligatoriedad de la conformación del gobierno escolar, su elección, las funciones del consejo directivo como órgano máximo de la institución, las



funciones del consejo académico y las del rector, a quien se le otorga un rol ejecutor de las decisiones del gobierno escolar.

La ley 715 del 2001, delega en el rector funciones nuevas relacionadas con el manejo de personal, la evaluación y el rendimiento de cuentas a la comunidad escolar. También, refuerza las funciones que le habían sido asignadas, como el manejo de los recursos financieros y la calidad de la prestación del servicio educativo. A esto se añade, el decreto 1278 del 2002, en donde se expide el estatuto de profesionalización docente, que en el artículo sexto, otorga a los directivos docentes la responsabilidad del funcionamiento de la organización escolar.

El rector y el director rural tienen el compromiso de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor del establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional, que sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión educativa dentro del establecimiento; de las relaciones con el entorno y los padres de familia; lo que implica responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente, administrativo y estudiantil a su cargo. El decreto también establece las nuevas denominaciones de los cargos de dirección y sus requisitos (título de licenciado en educación o de profesional y entre 4 y 5 años de experiencia profesional, no necesariamente docente).

De acuerdo con lo anterior, al directivo no se le exige formación docente, experiencia escolar, ni tampoco un currículo específico para el cargo. Ese cambio conlleva implicaciones importantes en el perfil de los directivos docentes, pues modifica el perfil educativo que se había logrado configurar desde la renovación curricular en la década de los 80 y que ha sido descrito por Miñana: “El directivo docente del sector estatal en Colombia es un docente con experiencia que se ‘ha hecho’ directivo por su capacidad para gestionar su nombramiento ante la administración



central o regional. Es un docente, con formación pedagógica (licenciado), en algunos casos con postgrado en administración o en otras áreas" (1999, p. 29).

El Ministerio de Educación Nacional en la Guía 34, también le otorga al rector, un rol de líder con habilidades y competencias que le permitan entre otras:

Liderar sus equipos directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y de mejoramiento, lograr que cada persona que trabaja en el establecimiento o centro educativo se sienta parte del equipo y comparta sus principios y formas de actuar, saber cuáles son los aprendizajes y competencias básicas que todos los estudiantes deben desarrollar en cada momento de su proceso educativo, y buscar apoyos externos para fortalecer la institución y ayudar a estudiantes, docentes y personal administrativo" (MEN, 2008, p. 26).

Respecto a la asignación de funciones, el Estado Colombiano a través de la resolución No. 09317 de 2016, establece el Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivo docente y docente como una herramienta de gestión para la carrera docente, y señala las funciones y competencias laborales, así como los requerimientos de conocimiento, experiencia y demás requerimientos exigidos para la provisión de los cargos y su desempeño. Dicho manual está cimentado desde la concepción de competencias laborales, definidas como "la capacidad de una persona para desempeñar, en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad y resultados esperados en el sector público, las funciones inherentes a un empleo; capacidad que está determinada por los conocimientos, destrezas, habilidades, valores, actitudes y aptitudes que debe poseer y demostrar el empleado público" (Decreto 1083, 2015).

El mismo Decreto, en su artículo 2.2.4.3, establece que los componentes de las competencias laborales se definen con base en el contenido funcional del empleo e



incluye: Requisitos de estudio y experiencia del empleo, las competencias funcionales del empleo y las competencias comportamentales.

A continuación se presenta cada uno de estos componentes, para los roles de Directivos y Docente.

TIPO DE COMPETENCIAS	DIRECTIVOS DOCENTES	DOCENTES
Competencia funcional: se refiere a lo que debe estar en capacidad de hacer el empleado para ejercer un cargo, y corresponde al desempeño de las responsabilidades específicas. El contenido funcional se define teniendo en cuenta la calidad que exige el buen ejercicio de sus funciones en la actividad laboral, los conocimientos básicos que corresponden al desempeño de un empleo, los contextos en los cuales se demuestran las contribuciones del empleado para evidenciar su competencia y las evidencias con las que se demuestra la competencia laboral del empleado.	Las competencias funcionales están asociadas a la dirección y organización del funcionamiento de las instituciones y de los establecimientos educativos. Las acciones del desempeño directivo son: “dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas” (MEN, 2008, p. 14); así como la articulación con el medio en el que la organización escolar se encuentra inscrita.	Para los docentes estas competencias se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje e implican las acciones de: planeación, ejecución, evaluación y articulación con el entorno social que se encuentra relacionado a la labor docente
Competencia Comportamental: tiene que ver con “... las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de personalidad” (MEN, 2008, p.15).	Aunque existe un conjunto de conocimientos comunes a todos los educadores, es necesario reconocer que buena parte de los saberes de un docente o directivo docente responden a un bagaje conceptual determinado a las particularidades del ámbito de desempeño en el que cumple sus funciones.	

Frente a las funciones que debe desempeñar el rector, el Decreto 1850 de 2002, en su artículo 12, estipula las funciones de jefe de personal del rector frente a sus maestros y le otorga la función directa del manejo del personal. En ejercicio de esta función, el rector define el horario de la jornada, los períodos de clase, la organización de actividades de los docentes, la asignación académica semanal y la carga académica de cada maestro. Por último, la resolución ministerial No. 09317 de 2016, especifica una serie de funciones principales y otras establecidas teniendo en cuenta las distintas áreas de gestión.



FUNCIONES PRINCIPALES

- Orientar la ejecución del proyecto educativo institucional y aplicar las decisiones del gobierno escolar
- Velar por el cumplimiento de las funciones docentes y el oportuno aprovisionamiento de los recursos necesarios para el efecto
- Promover el proceso continuo de mejoramiento de la calidad de la educación en el establecimiento
- Mantener activas las relaciones con las autoridades educativas, con los patrocinadores o auspiciadores de la institución y con la comunidad local, para el continuo progreso académico de la institución y el mejoramiento de la vida comunitaria
- Establecer canales de comunicación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa
- Orientar el proceso educativo que se presta en la institución, de conformidad con las orientaciones y decisiones del Consejo Académico
- Ejercer las funciones disciplinarias que le atribuyan la Ley, los reglamentos y el manual de convivencia

GESTIÓN DIRECTIVA	GESTIÓN ACADÉMICA
<p>Dirige la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del Plan Operativo Anual (POA), del Plan de Mejoramiento Institucional y del sistema institucional de evaluación (SIE)</p> <p>Establece canales de comunicación entre la comunidad educativa para el desarrollo de la planeación y dirección de la institución.</p> <p>Establece mecanismos para la toma de decisiones en relación con los procesos de planeación y dirección de la institución.</p> <p>Involucra la participación de la comunidad educativa en las acciones orientadas al cumplimiento de los objetivos institucionales.</p> <p>Diseña una estrategia de comunicación en la institución para reconocer los logros del establecimiento y las buenas prácticas de la comunidad educativa.</p> <p>Fortalece los espacios que favorecen el trabajo en equipo entre docentes, estudiantes y padres de familia</p> <p>Lidera el trabajo con el equipo del personal directivo, docente y administrativo para articular y orientar los planes y proyectos de la institución hacia el cumplimiento del propósito del PEI.</p> <p>Monitorea y evalúa las metas y objetivos del Plan Operativo Anual y del Plan de Mejoramiento Institucional.</p>	<p>Orienta el enfoque pedagógico, didáctico y curricular definido en el Proyecto Educativo Institucional.</p> <p>Promueve el desarrollo de estrategias pedagógicas que articulen diferentes áreas, grados y niveles.</p> <p>Evalúa periódicamente el plan de estudio y las estrategias pedagógicas para establecer ajustes para mejorar, con la participación permanente del Consejo Académico.</p> <p>Identifica y lidera la construcción de planes de mejoramiento académico, a partir de los resultados de la autoevaluación institucional, de las pruebas Saber y del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).</p> <p>Garantiza el seguimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta la pertinencia de la formación recibida, el proceso de evaluación del aprendizaje, los problemas de aprendizaje, la promoción y recuperación y la asistencia.</p> <p>Usa los resultados del ISCE y de las pruebas Saber para crear estrategias de fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes y de las prácticas de aula.</p> <p>Estimula mecanismos de innovación pedagógica que permitan una mejora constante de los procesos académicos de la institución.</p> <p>Diseña una estrategia de apoyo a los docentes para el fortalecimiento de la planeación de clases y evaluación en el aula, de acuerdo con las orientaciones del Consejo Académico.</p>



<p>Usa datos e información para tomar decisiones institucionales de manera responsable.</p> <p>Promueve un clima armónico en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Socializa las normas de convivencia definidas para la institución y las hace cumplir.</p> <p>Mantiene un clima de igualdad de oportunidades para todas las personas que se encuentran bajo su dirección.</p> <p>Promueve actividades curriculares complementarias en la institución que motivan a los estudiantes y fortalecen las relaciones en la comunidad educativa.</p> <p>Establece relaciones con las diferentes instituciones orientadas a la atención comunitaria y que promueven el desarrollo de actividades educativas.</p> <p>Considera las necesidades del entorno en la formulación del plan anual, considerando la institución como parte integral del entorno.</p>	<p>Conoce y propicia el conocimiento y la implementación de los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje, los lineamientos y las orientaciones curriculares para las diferentes áreas y grados y demás referentes nacionales de calidad educativa establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.</p>
<p>GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA</p>	<p>GESTIÓN COMUNITARIA</p>
<p>Proyecta los grupos a ofertar en la matrícula de la institución y orienta el análisis y los ajustes a que haya lugar en el proceso de matrícula, archivo académico y elaboración de boletines de desempeño escolar de los estudiantes.</p> <p>Propende por mantener en buenas condiciones la infraestructura y dotación que permita una adecuada prestación de los servicios.</p> <p>Monitorea, evalúa y controla el uso de los recursos.</p> <p>Focaliza el manejo de los recursos financieros en áreas que beneficien directamente la calidad académica de los estudiantes.</p> <p>Diseña una estrategia de inducción para nuevos docentes y personal administrativo.</p> <p>Diseña una estrategia para fortalecer el desarrollo continuo de las competencias de los profesores y del personal administrativo.</p> <p>Define el proceso de monitoreo, y retroalimentación del desempeño profesional de los docentes y del personal administrativo.</p>	<p>Establece mecanismos de comunicación formal entre los diferentes miembros de la institución.</p> <p>Diseña estrategias para conocer a los estudiantes y a sus familias.</p> <p>Garantiza el uso de los espacios creados en la institución para gestionar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos.</p> <p>Apoya la implementación del programa escuela para padres y madres, que propicie la activa participación.</p> <p>Diseña una oferta de servicios para fortalecer a toda la comunidad educativa y ayudar a cumplir con el propósito del PEI.</p> <p>Lidera el diseño e implementación de una estrategia para prevenir posibles riesgos que afectarían el funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa, de acuerdo con las orientaciones impartidas por el Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Lidera la construcción, actualización e implementación de la guía para la gestión del riesgo en la institución y su articulación con el PEI.</p>



Diseña una estrategia de innovación para mejorar y fortalecer la labor docente y administrativa.

Diseña una estrategia administrativa para asegurar la prestación de servicios complementarios que preste la institución bajo criterios de eficiencia y eficacia.

Coordina la elaboración del presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos y se responsabiliza de la ordenación del gasto.

Gestiona la oportuna elaboración de la contabilidad y ejercicio del control fiscal de los recursos financieros que administra la institución.

Desde el mandato del Estado, son claras las múltiples demandas de distinta índole que se les hace a los rectores. Pasemos ahora a ver cómo los directivos docentes estarían aplicando las exigencias de la normatividad en la práctica y las maneras en que los distintos actores comprenden sus principales funciones.

No hay institución educativa exitosa, si no existen un líder, un rector y un equipo de dirección absolutamente convencidos de las institución que están dirigiendo, o sea, para mí la primera práctica que debería establecer el gobierno, el Ministerio, las comunidades religiosas, las empresas, es mirar muy bien el perfil y la idoneidad del rector y del equipo directivo que va llevar adelante la ejecución del desarrollo del proyecto educativo (Diálogos con D. María, 2016, p.11).

Si estamos hablando del rol del directivo de la educación privada, digamos que nosotros si somos directivos de corte académico formativo y paralelamente administrativos, a mí me parece que la Ley 115 y todos sus decretos, y todos los decretos que rigen los procesos educativos, al rector de la institución privada le dan un margen de mayor habilidad muy bueno para uno ser el director del proceso académico, formativo y administrativo (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.12).

Ahora bien, desde el análisis comparativo de las narrativas de los directivos docentes, estudiantes y padres de familia, las siguientes son las principales funciones



que desempeñan el rector y otros docentes directivos, considerando su historicidad de la vida cotidiana de las instituciones escolares.

PRINCIPALES FUNCIONES DEL RECTOR			
Consensos directivos	Consensos docentes	Consensos estudiantes	Consensos padres - madres de familia
Reuniones con los diferentes colectivos de la comunidad escolar para tratar distintos asuntos de la institución educativa	Acompañamiento a los procesos académicos	El rector es el que toma las decisiones y el que de una u otra forma decide sobre nosotros los estudiantes	Reuniones con los diferentes colectivos de la comunidad escolar para tratar distintos asuntos de la institución educativa
La solución de problemas cotidianos	Diseño y Desarrollo de los procesos de autoevaluación, plan de mejoramiento, plan estratégico	El Rector es el que toma todas las decisiones a partir de otras ideas. Es como si fuera el dueño del colegio	Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que se necesitan en el colegio
Atención a padres de familia, estudiantes y docentes	Promueve el desarrollo de actividades, culturales, académicas, recreativas y de formación docente	Participación en Reuniones del consejo Directivo	Participación en Reuniones del consejo Directivo
Gestión y organización del colegio Revisión de la manera como está funcionando cada una de las áreas de la gestión	Evalúa los procesos académicos, y de formación con miras a elaborar planes de mejoramiento	Gestión y organización del colegio	Gestión y organización del colegio
Administrador del proyecto pedagógico y formativo		Promueve el desarrollo de actividades de integración con las familias	Promueve el desarrollo de actividades de integración con las familias
Acompañamiento a los procesos académicos		Presta acompañamiento a todos los procesos complementarios en actividades extracurriculares y en actividades de prevención y promoción del colegio hacia otros entes externos	Socializa los lineamientos institucionales y académicos



PRINCIPALES FUNCIONES DEL COORDINADOR ACADÉMICO

Consensos directivos	Consensos docentes	Consensos estudiantes	Consensos padres - madres de familia
Acompañamiento a los procesos académicos tanto de los estudiantes como al proceso del desarrollo de las guías de aprendizaje	Acompañamiento y control al desarrollo de las guías de aprendizaje	Direcciona los procesos curriculares que tiene que ver con las asignaturas que evalúan las pruebas saber	Es responsable de los procesos académicos del colegio
Participación en las reuniones y los encuentros con el equipo directivo	Está pendiente de los resultados de evaluación para desarrollar estrategias que permitan mejorar	La coordinación académica maneja todo lo que son las materias, les dice a los profesores cómo, qué hacer, qué temas manejar, planea todo lo que tiene que ver, con lo que le van a enseñar a los estudiantes	Acompaña los procesos formativos de los estudiantes y organiza el plan de estudios
Atención a docentes, estudiantes, padres y madres de familia	Atención a docentes, estudiantes, padres y madres de familia	Atención a docentes, estudiantes, padres y madres de familia	Atención a docentes, estudiantes, padres y madres de familia
Reunión con los docentes para analizar las pruebas del Estado	Participación en las reuniones con el equipo directivo	Es la que se encarga de todos los profesores y las clases	Participación en las reuniones con el equipo directivo
Elaborar informes para los distintos entes internos y externos	Revisa los planes de aula y los proyectos de formación	Lleva adelante los procesos de los maestros que conforman el plan de estudios	

PRINCIPALES FUNCIONES DEL COORDINADOR DE CONVIVENCIA

Consensos directivos	Consensos docentes	Consensos estudiantes	Consensos padres - madres de familia
Lleva adelante todos los procesos formativos y disciplinarios del colegio	Participa en las reuniones con el equipo directivo	Es responsable del manejo de todos los problemas sociales de los estudiantes	Encargada de hacer las citaciones para resolver situaciones de convivencia o disciplina en el colegio
Participa en las reuniones con el equipo directivo para valorar los procesos institucionales y trazar rutas de acción	Está pendiente de todo el proceso de los niños en cuanto a la convivencia, las normas y el manejo de la disciplina	Encargada de organizar las reuniones de padres de familia y atender las necesidades de los estudiantes.	Está pendiente de las normas, la disciplina y el manual de convivencia



Dadas las múltiples funciones delegadas, reconocidas y desarrolladas en las prácticas cotidianas, a los rectores se les imposibilita acompañar los procesos académicos; y en el sector público la falta de personal suficiente, termina agudizando el problema. Sin apoyo administrativo, los rectores terminan cumpliendo una multitud de funciones que, no les permite atender todas las demandas del Estado, la sociedad, las familias, los docentes y estudiantes.

En este momento casi que tengo sobre mis hombros la gestión administrativa, porque estoy sin pagador, tengo sobre mis hombros esta otra responsabilidad, me toca ir por cotizaciones, me toca administrar los trabajadores, me toca estar en todo, en todo. Mire hay rectores que dicen yo soy el celador, mire es tanto el atrevimiento de Secretaria de Educación, vamos a celebrar el día del administrativo, todos tienen permiso para irse de 2 a 6 de la tarde, ¿y quién queda en el colegio? El celador rector, cuando hay un funcionario que no funciona, ¿Quién responde por el colegio? El rector, si me entiende, cuando hay un permiso sindical... (Diálogos con Sandra, 2017, p. 66)

En los tiempos que corren, en las sociedades de mercado, se instalan unos paradigmas que demandan otro tipo de requerimientos, que ocasionan que se transite de unas funciones más pedagógicas hacia otras de índole más mercantil y empresarial, con lo que se espera que el “gerente educativo” responda con mayores logros académicos y sus prácticas se concreten en la consecución de recursos financieros o materiales, en la búsqueda de contactos y proyectos con otras organizaciones para atender asuntos educativos, en la atención y satisfacción del cliente (interno y externo), en las prácticas de control sobre los procesos y las personas, en el uso eficiente de los recursos para promover el mejoramiento institucional y en la rendición de cuentas.

Básicamente, una de las prácticas permanentes, es el acompañamiento, a los procesos académicos tanto de los estudiantes como de los docentes, la participación en las reuniones en los encuentros con el equipo directivo atención a padres de familia, o sea, hay una apertura total como para estar atendiendo



personal, estudiantes, docentes, padres de familia en el momento en que ellos requieran de uno (Diálogos con la D. Diana, 2016, p.53).

El Estado volvió al rector de la institución pública más un gerente de procesos eminentemente administrativos, que si se dedica solo a seguir todo esos procesos administrativos de la ley 715 y todos los informes que tiene que pasar a todas las ias, a la contraloría, a la procuraduría, a los centros de control. Mis colegas del sector oficial siempre me lo han dicho, nosotros somos más un gerente, ahora un rector del sector oficial es rector de un colegio con muchos satélites, con muchas sedes, entonces soy el rector del colegio X, pero tengo siete sedes que quedan en los barrios vecinos a la sede principal, entonces es un rector que tiene que estar es monitoreando procesos de presupuestos, de gestiones, de contactos con la secretaria (Diálogos con D. Manuel. 2016, p.12).

Los directivos docentes manifiestan que la posibilidad de cumplir con todas las demandas de sus funciones, se da en la medida en que reciben el apoyo de los demás miembros del equipo directivo. Es decir, la distribución de funciones en los equipos de desarrollo institucional, facilita el desempeño del rector. Así lo señalan los directivos:

En el equipo de calidad, tenemos un líder de cada gestión. La gestión directiva la tengo yo entera, la gestión académica la tiene el coordinador académico, la gestión comunitaria la tiene el coordinador de convivencia. En cuanto a los procesos, cada proceso tiene un líder, entonces tenemos, gestión de la calidad, direccionamiento estratégico y gestión del talento humano, entonces ahí tenemos tres líderes, que son muy juiciosas, las tres están empoderadas de su papel, excelente. En la gestión académica tenemos la gestión curricular y en esa tenemos a una profesora que se encarga de la gestión curricular de todo el colegio, tenemos también a la coordinadora de prácticas pedagógicas investigativas, porque la práctica tiene que dejar de ser la práctica del programa de formación, hace unos tres o cuatro años hemos trabajado porque sean las prácticas de aula, y de ahí ya vienen los procedimientos y de los procedimientos tenemos un equipo grande (Diálogos con Sandra, 2017, p. 64).

Procuró todos los días tener una relación directa con las cinco coordinaciones que el colegio tiene para mirar cómo va el día a día, como organización, el colegio tiene una coordinación administrativa que evalúa el seguimiento a todos los procesos de



soporte a la dirección académica y formativa, una coordinación académica de áreas básicas que manejan los procesos curriculares que tiene que ver con las asignaturas que evalúan las pruebas saber, una coordinación bilingüe que lleva adelante los procesos de los maestros que conforman el plan de estudios en inglés, una coordinación de convivencia que lleva adelante todos los procesos formativos y disciplinarios del colegio y una coordinación de servicios educativos que presta acompañamiento a todos los procesos complementarios en actividades extracurriculares y en actividades de prevención y promoción del colegio hacia entes externos, entonces son cinco coordinaciones, esas cinco coordinaciones cada una tiene una porción de administración del colegio, entonces lo que yo hago todos los días es acercarme a las cinco coordinadoras para mirar cómo van los procesos académicos, bilingües, formativos, administrativos y servicios educativos (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.7).

Desde el ámbito discursivo, los directivos docentes conocen la importancia del liderazgo pedagógico, pero reconocen, que en la cotidianidad, sus funciones están más ligadas a lo administrativo y alejadas de las prácticas pedagógicas y del acompañamiento a los docentes. Aunque tienen claridad de las funciones pedagógicas, reconocen sus limitaciones para instaurar prácticas reflexivas sobre lo que acontece en el aula y en otros escenarios institucionales, por la falta de tiempo. La escuela, como sitio capaz de pensar y pensarse, requiere del pensamiento colectivo, de saber escuchar-nos, de generar experiencias, líneas de fuga que abran nuevas reflexiones sobre lo que nos interpela.

A uno le toca promover procesos académicos, promover procesos formativos, pero no alcanza el tiempo, ¿Por qué no alcanza el tiempo? Porque no hay espacios formativos y eso que este colegio es el único en Colombia que tiene dos días formativos al mes, pero hay tanto que hacer de la parte operativa que no podemos fortalecer la parte conceptual, entonces...lo operativo supera la fundamentación teórica y conceptual que es primero (Diálogos con D. Sandra, 2017, p. 69).

La gestión directiva no es un evento, no es una sola acción de autoridad de gobierno para que las cosas sucedan, por ello es necesario que el rol del rector pase,



de ser un gerente a convertirse en un diseñador de situaciones para que todos los actores desplieguen su máximo potencial desde su ser, su saber y su hacer. Pero para lograrlo se requiere primero mejorar las condiciones del líder mismo, desde su condición de sujeto, su reflexión, su formación y su saber hacer en contexto.

Después de conocer un poco más la dinámica cotidiana de la actividad de algunos directivos en los escenarios educativos recorridos y luego de compartir múltiples reflexiones, en conversaciones formales e informales con los docentes, veamos ahora las exigencias y comprensiones que se tienen sobre el rol y las funciones de los profesores.

Para tener un acercamiento de comprensión al rol del docente, es necesario dar una mirada a las enunciaciones encontradas en la literatura sobre las representaciones sociales de ser docente. De acuerdo con Jodelet (1986, citado en Botero, 2008) “el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común (...) designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del conocimiento social, material e ideal. (...) Los contenidos y los procesos de las representaciones han de referirse a los contextos en los que surgen, a las comunicaciones mediante las cuales circulan y a las funciones a las que sirven dentro de las interacción con el mundo y con los demás” (Botero, 2008, p. 46).

La Ley General de Educación en Colombia, en su artículo 104, define al educador como “el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Es en el docente en quien recae la responsabilidad de la formación de los sujetos que transitan por la escuela. Siguiendo a Rattero, “se viene planteando la necesidad de pensar la figura del docente



como aquel que reconoce la institución de la escuela e intenta buscar otros modos de producir relaciones, establecer vínculos” (2009, p.177). Un docente que genere espacios de interacción, encuentros afectivos y permita el desarrollo de las capacidades. En otras palabras, como lo expresa Lévinas citado por Bárcena y Mélich, “que acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de la acción educativa” (2000, p. 129).

También se puede encontrar, en autores como Rockwell (2013), que la labor docente ha sido metaforizada de diferentes maneras: a los maestros se los calificó como artesanos (realizan un trabajo único con cada alumno), campesinos (cultivan la mente), obreros (construyen conocimiento), carceleros (vigilan y castigan) o burócratas (cumplen un horario y llenan papeles). Ninguna de estas metáforas se aproxima a uno de los núcleos de su trabajo: el llamado “manejo del grupo”, esa capacidad difícil de definir y sopesar que –muchas veces– hace las diferencias entre docentes de mayor experiencia con los que recién egresan de su formación académica.

El Ministerio de Educación Nacional, lo define como un profesional con formación en valores, competencias, y conocimientos en la utilización de buenas prácticas en la enseñanza de las disciplinas a su cargo, y establece cuatro componentes en su perfil.

Componente de fundamentos generales	Componente de saberes específicos y disciplinares	Componente de pedagogía y ciencias de la educación	Componente de didáctica de las disciplinas
Competencias: - Comunicativas en español, manejo de lectura, escritura y argumentación. - Matemáticas y de razonamiento cuantitativo - Científicas. - Ciudadanas.	Apropiar la trayectoria histórica y los fundamentos epistemológicos del campo disciplinar y/o de los saberes específicos que estructuran el programa de formación Dominar los referentes y formas de investigar del	El dominio de las tradiciones y tendencias pedagógicas y didácticas La comprensión del contexto y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes El conocimiento de las diferentes maneras de valorar, conocer y aprender de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, de manera que luego	Saber cuáles son las mejores prácticas pedagógicas y didácticas para enseñar contenidos específicos de la disciplina que enseñar. Investigar, interrogar y apropiarse el contexto educativo, pedagógico y didáctico propio del campo o las áreas de su disciplina



<p>- Competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)</p> <p>- Comunicativas en inglés</p>	<p>campo disciplinar o profesional</p> <p>Desarrollar actitudes y disposiciones frente al trabajo académico y la formación permanente</p>	<p>puedan incorporar esto a las diversas características físicas, intelectuales y socio-culturales de los estudiantes</p> <p>La importancia del desarrollo humano y cultural de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas educativas</p> <p>La comprensión y valoración de la importancia de los procesos propios de desarrollo profesional y la búsqueda del mejoramiento continuo</p> <p>La vinculación de las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural</p> <p>La competencia para evaluar, la cual involucra las capacidades de comprender, reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos en los procesos educativos y en el currículo</p>	<p>Comprender, desde distintos marcos pedagógicos y curriculares, el lugar que ocupa la enseñanza de la disciplina a su cargo.</p> <p>Tener capacidad para estructurar y representar contenidos académicos desde una perspectiva pedagógica y didáctica</p> <p>Estar familiarizado con preconcepciones y dificultades que los estudiantes suelen tener frente a la apropiación de temas concretos disciplinares</p> <p>Desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos</p>
---	---	---	--

Lo anterior permite dilucidar la intensificación de un proceso de trabajo, sujeto a un nuevo tipo de control y expuesto a las “fuerzas del mercado”. Estudios recientes presentan como los computadores y la conexión a internet se convierten en los nuevos dispositivos para el ejercicio del control. “La presencia de más de una computadora con conexión en línea en las escuelas, se ha convertido en puente por donde fluyen cada vez mayor cantidad de mensajes desde las instancias burocráticas hacia las instituciones educativas y viceversa. Estas tareas absorben el tiempo de directores/as y maestros/as (especialmente los más jóvenes) alterando muchas veces el ritmo cotidiano de las escuelas, generando más «ausentismo interno» (los maestros están en la escuela, pero deben abandonar el aula por largos períodos de tiempo para atender

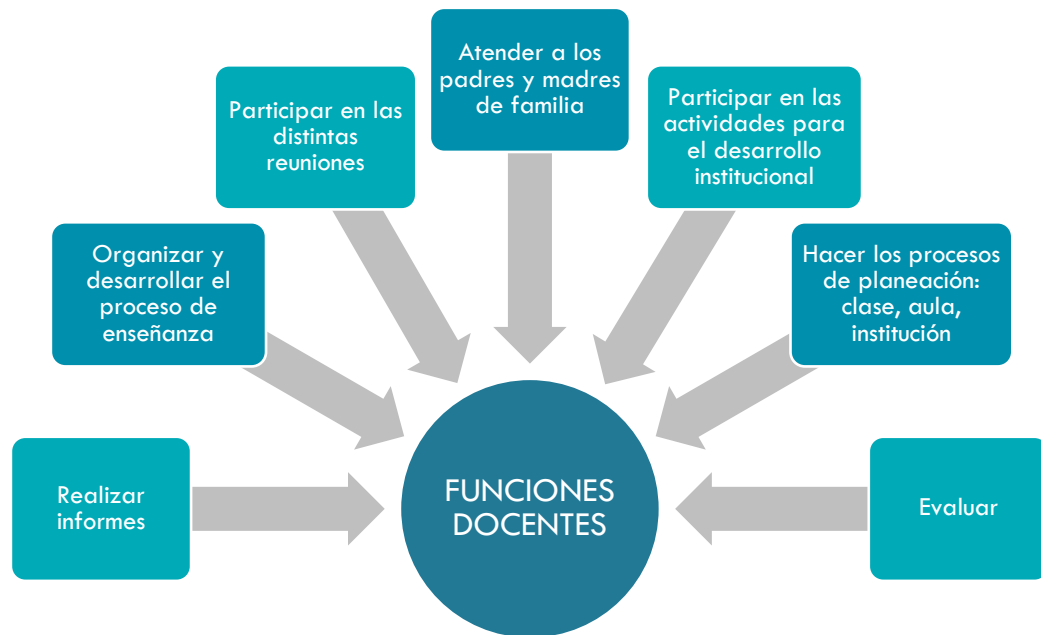


las demandas que requieren estos dispositivos). Un incremento de horas extras impagas, grupos sin maestros, trabajo burocrático docente incrementado: “la digitalización del control burocrático de las escuelas propicia una intensificación del trabajo docente” (Rockwell, 2013, p. 470).

Frente a las funciones de los docentes, para todos es claro, que su labor es decisiva en la formación de la cosmovisión y actuación de los estudiantes, de allí la importancia de indagar por las maneras en que los docentes perciben su tarea, cuáles son los rasgos a partir de los cuales definen su quehacer, qué saberes reivindican como propios y en qué fuentes descansa su satisfacción profesional.

En consenso con los actores del proceso investigativo se establecieron como principales funciones de los docentes las siguientes.

Figura 16. Funciones Docentes



Fuente: elaboración propia.



Para algunos docentes las funciones se centran en la gestión, así lo expresa una de ellas: “Yo hago un tipo de gestión estratégica en mi trabajo con los muchachos de décimo y yo los acompaño más a ver la realidad, yo hago todos mis planes porque eso es obligatorio, planear, calcular, prever, todo lo que es para desarrollar el proceso de formación pedagógica con ellos, estamos con estudiantes de buen desempeño académico, bajo desempeño académico y el reto es que trabajemos y aprendamos con los que están mal, si vez, entonces con ellos es que me toca” (Diálogos con M. Alba Lucia, 2017, p.193).

Por otra parte, la dominación institucional percibida por el docente producto de las políticas impuestas, en donde la fragmentación del tiempo, la multiplicidad de imaginarios que se sobreponen y compiten entre sí y la digitalización del control burocrático de las escuelas propician una intensificación del trabajo docente y su quehacer se reduce a una labor instrumental, propicia en ellos una desmotivación y una carga laboral tan grande que hace que las actividades de planeación, evaluación y preparación de clases las deban realizar en su ámbito familiar. Es así como el docente se debate entre la realidad que vive en su entorno escolar y el “deber ser” educativo, aspectos a los que tiene que responder desde los estándares establecidos y otros a los que se enfrenta en su cotidianidad, lo que limita su aproximación al estudiante, pues si bien existen canales de comunicación institucional, la ausencia de escucha y diálogos es recurrente, más aún cuando las familias están ausentes de la realidad escolar.

La planeación de clase se hace en alguna de las horas libres y pues la verdad no siempre son horas libres, hay que hacer otras cosas del trabajo, la mayoría de las veces es en la casa que las debo realizar (Diálogos M. Janet. 2016, p.113).

Hay que responderle al hacer, hay que responderle a las guías, hay que responderle al sistema de evaluación, hay que responderle al sistema de convivencia, hay que responderle al plan de estudios, hay que reestructurar plan de estudio, hay que hacer los ejes pedagógicos sobre el desarrollo humano que ya son ocho, entonces tenemos que hacer capacitación sobre, lo que nos llega de afuera, nos quita el



tiempo y uno sabe que es muy importante, sí, pero no nos alcanza el plazo para todo y los profesores se sienten saturados (Diálogos con D.Sandra, 2017, p. 90).

Como la forma de llevar a los estudiantes de enseñarles, de enseñarles que hacer y qué no hacer. La formación de personas, primero pues, es que un maestro debe ser muy humano y debe tener en cuenta lo que son personas, no son instrumentos, no son materiales, no son objetos, entonces primero tengo que ser yo una persona, para saber y comprender que les pasa a las personas y debo ser primero una persona antes que un maestro (Diálogos con E. Laura, 2017, p.238).

Conviene subrayar en el mismo sentido de las anteriores narrativas, como el maestro asume una labor que no solamente la dirige hacia a otros, sino también hacia sí mismo, y que es una “bella y compleja tarea de enseñar/se”; un maestro capaz de desplazarse a la posición de otros, de dialogar con otras realidades, de adoptar un posicionamiento reflexivo-deliberante que le permita surcar los límites de su propio campo didáctico, haciendo de la enseñanza “un proceso trascendente en las propias circunstancias” (Quintar, 2006, p.15).

Pero lo que más me interesa destacar, es como en la vida cotidiana el saber especializado del maestro rebasa cualquier perfil o programa formativo. En el ámbito social, ese saber es compartido y en ocasiones es reconocido por quienes dentro y fuera del sistema educativo ven en su labor la posibilidad de construir experiencias, de producir huellas y de instaurar otras posibilidades.

Lidero algunos procesos en el programa de formación complementaria, yo acompaño los estudiantes en el componente de evaluación escolar, los acompaño en prácticas pedagógicas, les hago las asesorías, para que ellos puedan desempeñarse como buenos pedagogos en el aula, en sus prácticas pedagógicas. Desde que yo llegue acá, nos enseñaron que en cualquier situación tengo que ser docente formadora, todos los estudiantes son responsabilidad de los maestros, entonces ellos están aprendiendo en el ambiente sistemático del aula y en el informal de la cancha, el teatro, el cine, en el prado, en el parque, en el restaurante y ahí estamos interviniendo, ese es y bueno yo tengo pues otras cositas que son más



de... yo no quiero decir que son compromiso como docente, son como complementarios a mi trabajo, no puedo dejar de trabajar fuera del aula, yo lidero el programa universidad en tu colegio y lo acepté porque es eso, es un espacio para que el estudiante tenga otras visiones y otros horizontes para ir a la universidad y para que también se haga maestro, tengo un programa los sábados que se llama desarrollo humano y refuerzo académico y también es eso, es acompañar niños de bajos niveles de desempeño, y yo involucro en ellos mis maestros de décimo, entonces ese es otro programa y estoy acompañando a mis compañeras en el grupo de sistema de gestión de calidad, yo soy la líder de calidad, entonces, uno podría decir, ahí no tantas cosas, tiene más puestos que un bus, no! En toda la gestión escolar tengo que mover fichas para destacar los niños y sacarlos y esos son los pasos, son oportunidades en la gestión escolar para que ellos se involucren y estén, estoy muy comprometida, yo no sé que a eso le llaman cosas muy bonitas, yo a eso ni siquiera lo llamo sentido de pertenencia, son mis herramientas para mi gestión de aula, no más. En mi gestión de aula lo que yo hago es mover muchos espacios, mover muchas herramientas, para que los muchachos realmente entren en un proceso de formarse (Diálogos con M. Alba Lucia, 2017, p.167).

Finalmente, se necesita construir colectivamente otra posición del docente, quizás con un lenguaje renovado para hablar de su labor, dentro de las condiciones reales en que se realiza, basada seguramente en las diferencias, pero diferencias no jerárquicas, no instituidas, sino producidas en situación. Como lo explicita Zemelman: “Se trata de apoyarse en una mejor comprensión dinámica de aquello que nos determina, de manera aparentemente inamovible, como puede ser el Estado, la economía y la cultura, para desarrollar un conocimiento que se construya desafiando las múltiples formas de alineación que nos impide reconocernos como sujetos. En el fondo, afrontar el saber pensar y conocer desde la vida como creación, sin importar a la realidad histórica lógicas externas que la empobrecen o distorsionan” (2011, p.7)

Hace falta entonces un mayor reconocimiento de los saberes del oficio que han construido los docentes y que les permite presentar propuestas para transformar la escuela y su práctica pedagógica, como lo proponen los maestros Carlos y Andrés:



Ya no es la escuela tradicional de hace tantos años, donde era cumplir esos propósitos y ya. Ahorita, la forma de ser del estudiante devela que habrá que mirar más allá, que habrá que mirar con ojos críticos, con oídos críticos de eso se trata la Escuela (Diálogos con M. Carlos, 2016, p.128).

Yo por ejemplo en el aula de clase, busco que los estudiantes cada vez sean más críticos y que sean más críticos buscando también sus posibilidades profesionales en el futuro; porque yo no puedo sacar personas de acá... yo no puedo estar contribuyendo a la formación de personas, así como en flita, pues que salgan y ya, estandarizados. Entonces para mí eso es mi gestión escolar dentro de un salón, dentro del aula (Diálogos con Andrés, 2016, p.137).

3.2.3 Tercer anclaje de comprensión epocal: prácticas de la gestión escolar

Con esta clave de comprensión, se buscó explorar el funcionamiento de los colegios, desde los procesos formales e informales que determinan los ritmos institucionales, buscando comprender la distancia que se da entre el deber ser y el ser, entre los discursos de los actores, los saberes que circulan, las interpretaciones de la normativa y sus prácticas cotidianas. Cuando se habla de las prácticas de la gestión escolar, siempre se asocia con la idea de organizar, ordenar, coordinar y prever. Si se ahonda algo más en ellas, queda claro que son muchas y de variada índole las que se pueden reconocer en el desarrollo cotidiano de las organizaciones escolares. Siguiendo a Zemelman

Pensar y conocer se entienden como un esfuerzo para enriquecer el espacio cotidiano desde el cual tomamos conciencia de lo que nos acontece, porque siempre estamos dando cuenta de un presente, por lejano que se encuentre respecto del momento en que vivimos. Lo que ha ocurrido en el pasado, que es lo que la historia registra, tiene lugar en un presente protagonizado por sujetos que actuaron avizorando un futuro, deseándolo o imaginándolo como programa, aunque no siempre con claridad. Por eso, consideramos que el pensamiento nunca puede ser ajeno al drama de la existencia humana, a una relación



conflictiva con opciones, algunas de las cuales pueden construirse mientras otros son descartadas o invisibilizadas (Zemelman, 2011, p. 8).

En consonancia con lo anterior, iniciemos la comprensión de esta clave con las prácticas de los Directivos docentes, narradas desde sus experiencias. Para Larrosa la experiencia es “eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso que me pasa” (2009, p. 14). Siguiéndolo, “eso que me pasa”, involucra elementos que para esta investigación son fundamentales, puesto que se considera que la experiencia no depende del sujeto sino de un acontecimiento externo, que es ajeno a él, pero que sólo la vive él, es decir, la práctica de los directivos docentes se constituye en una experiencia en la que es necesario reconocer al menos dos aspectos determinantes: de un lado la vigencia de un saber y de otro la singularidad de un contexto institucional. En otras palabras, el trabajo del directivo es una práctica que se trama desde lo personal y lo institucional. Desde las experiencias compartidas, una de las prácticas más recurrentes se centra en la atención a los distintos agentes de la comunidad o desde la lógica de la escuela empresa a los “clientes”, así lo expresa uno de los directivos:

Es muy importante la atención al cliente. Le pedimos el favor al padre de familia que exprese como se siente con el proyecto educativo y entonces mi recepcionista entrevista a veinte familias en la semana con una encuesta ya cerrada de ocho preguntas, muy puntuales que tienen que ver con aspectos formativos, aspectos académicos, aspectos administrativos. Capturando el sentir cotidiano de la familia en todas las dimensiones. Aquí tratamos de mirar que lo está aburriendo a tiempo para tratar de solucionarlo a tiempo”. Si vemos al niño como clientes, si vemos al padre como clientes, si vemos a los colegas como clientes internos y yo satisfago en la medida de las posibilidades todas esas necesidades, esas expectativas, supero esas expectativas. Dónde naufraga la gestión escolar, la gestión escolar naufraga precisamente en eso, en no tener muy en cuenta que espera el cliente de nosotros” (Diálogos con D. Manuel, 2016, ps. 9, 15).

Al conocer las necesidades de este cliente emergen nuevas estrategias del disciplinamiento de la fuerza laboral que “articula una amplia gama de formas de



sujeción, pero a la vez involucra psíquicamente una disposición subjetiva a “sujetarse a”, racionalizando como hecho práctico el ejercicio de comportamientos a las pautas de regulación requeridas en pos de una empresa “al servicio del cliente”, con calidad total (Fagari y Hernández, 2008, p.3). Esto conduce a que producción y disciplina se articulen dentro de una estrategia global de desarrollo, expresada en una determinada manera de organizar tanto el espacio como el tiempo, con el fin de adecuar las funciones de los trabajadores y los contenidos sociales del trabajo a las exigencias de la empresa.

Un ejemplo de ello se puede encontrar en las prácticas del love marketing como fue nominada por uno de los directivos docentes, “tengo una práctica como rector que me parece muy importante y es lo que yo llamo el love marketing, el mercadeo al corazón yo le digo mucho a mis rectores colegas en su gestión escolar, nunca toque el bolsillo de un papá sin antes haber tocado el corazón, entonces soy muy emocional entonces tengo prácticas emocionales que ayudan a que el padre cada día esté más enganchado afectivamente con el colegio “sobra (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.9)

Mandarle la tarjetica de cumpleaños en la agenda el sistema me da quienes cumplen años y se le mandan y hay papás que valoran mucho esto abren la agenda y dicen como así que me llega la tarjeta de cumpleaños del rector yo no soy tan solo un cliente también soy una familia, cuando un niño se enferma más de dos o tres días, hay una tarjetica que se le envía, el desayuno con el rector, entonces dos veces al año, principiando el año y en septiembre, entonces hay una reunión. El último domingo de cada mes el colegio es como el club de la familia para la eucaristía, para jugar, para recrear para integrarse para todo eso, son prácticas que así de pronto no sean muy suntuosos pero van generando un sentido de identidad y pertenencia dentro de la gestión escolar, para tratar de mejorar ambientes afectivos académicos y administrativos (Diálogos con D.Manuel, 2016, p.9).

Otra de las prácticas de mayor convergencia entre los directivos, son las que tienen que ver con los procesos de sistematización y aquellas más de índole procedimental que llevan a instaurar prácticas homogenizantes en la gestión escolar, desconociendo



que la escuela, es un espacio dinámico de cambios constantes, en la que los actores van interpretando sus roles y funciones, un escenario en el que más allá de los mecanismos formales y estandarizados, existe un abanico de mecanismos informales que son los que finalmente determinan el funcionamiento cotidiano del establecimiento educativo. Como lo expone Zemelman: “se requiere abordar lo real desde su propia complejidad dinámica, ya que conforma el espacio de un conjunto de sistemas de relaciones entre multiplicidades de sujetos” (2011, p.32).

Nosotros tenemos los protocolos, tenemos los procedimientos para cada situación que se presente, si es una situación de convivencia tenemos todos los procedimientos escritos y los estamos reajustando del sistema institucional de convivencia, si es un problema académico, tenemos los procedimientos académicos y están escritos y como tenemos sistema de gestión de calidad del siglo XXI, nos dimos la pela de escribir los PHVA en cada procedimiento, entonces ya nos lo sabemos, entonces el procedimiento es este y aquí hay un equipo muy bueno, el equipo de calidad es un equipo de trabajo muy bueno.

Hasta el año pasado que tuvimos el acompañamiento del líder, estuvimos documentando todo, organizando bien las gestiones, organizando los procedimientos, socializando con todos los profesores, prácticamente con todos los profesores. Entonces organizar otra vez como van las evidencias, indicadores, porque a mí me parece, yo estoy de acuerdo con la medición del impacto, o sea nosotros trabajamos y estamos trabajando sobre la cultura de los indicadores. Ahorita el equipo de calidad está dedicado al colegio, el equipo de calidad no es solamente ya documentamos, ya socializamos, el sistema está montado, los profesores ya saben que deben continuar, entonces estamos dedicados a seguimiento y hacer colegio (Diálogos con D. Sandra, 2017, p.64, 65).

Son múltiples las actividades que los directivos docentes desarrollan en la cotidianidad de sus establecimientos educativos creándose una matriz de disciplinamiento laboral más eficiente, a través de la generación de una serie de dispositivos en el espacio de trabajo, y por supuesto fuera de él. Los planteamientos de Antunes pueden iluminar este aspecto.



Podríamos decir que la conformación de los dispositivos que se articularon en el trabajo están referidos a la configuración de nuevos espacios de sujeción, de acuerdo a una nueva tipología del trabajador, en base de requerimientos actitudinales por parte del proceso irruptivo de la metamorfosis del trabajo y las demandas del mercado de trabajo. Esto involucra una serie de problemáticas en la conformación de una subjetividad que pueda recibir las fluctuaciones y flujos de nuevas esferas de lo social, sin someter finalmente su condición de "libertad". Es en esta medida en que la mimesis del sujeto-trabajo se encuentra anquilosada en la imposibilidad de una distinción práctica, ya que el trabajo, y la relación de poder en que el sujeto participa, configura "sobre él" un disciplinamiento permanente de sus deseos, acciones, gestos y actitudes en la esfera práctica de la producción de mercancías, como parte de un proceso de disciplinar de la producción de la vida (Antunes, 2010, p.17).

Estas tensiones son ilustradas en la naturaleza de las prácticas de los rectores, así lo explicitan algunos directivos.

Si hay que contestar correspondencia, revisar documentos, de pronto escribir algo o mandar algo así, responderles los correos a los papás, eso es un espacio que lo hago allá en casa, en la oficina uno no se concentra le tocan la puerta, está pendiente del que entra, el que sale, entonces no es un lugar como para uno sentarse y responder no, entonces la correspondencia del día, la llevo en la maleta la reviso, digito, mando instrucciones, eso sí lo de escritorio lo hago en la casa (Diálogos con D. Manuel, 2016, p. 15).

Asistencias técnicas de secretaria de educación, revisión de proyectos, ajustes al PEI, ajustes al sistema institucional de convivencia, ajustes al sistema institucional de evaluación, porque además hay políticas y lineamientos desde secretaria de educación para los ajustes, entonces todos estamos dedicados a todo lo que nos corresponde y muchas de esas cosas se deben realizar en casa (Diálogos con D. Sandra, 2017, p. 63).

Por otra parte los directivos docentes de los establecimientos educativos del sector público, sienten limitaciones en el ejercicio de su rol, algunas ocasionadas por la falta de autonomía en el manejo del personal, como nos lo plantea uno de ellos: "es



que no tenemos autonomía, yo les pido que me cambien tal profesora porque tengo tales y tales problemas y eso no se puede, no se puede, yo le pido que me mande una profesora desde secretaria de educación que los niños, mire hay un grupo de primero de primaria que he tenido seis maestras, porque me las mandan a poquitos y todas provisionales, habiendo tantos maestros de planta que quieren venir a trabajar aquí y no la mandan “sobra (Diálogos con D. Sandra, 2017, p.70). Otras ocasionadas por algunos docentes.

Para finalizar esta clave de comprensión epocal, es necesario abordar las prácticas que se reconocen en la actividad cotidiana a los docentes y como éstas han sido modeladas. Empecemos por lo compleja trama de interacción de la práctica formativa, la cual involucra no sólo las acciones del proceso de enseñanza aprendizaje, sino también las múltiples interacciones con los padres de familia y los directivos de la escuela.

Para la mayoría de los docentes sus prácticas en el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes, se centran en: *“dar las clases, estar pendiente digamos de los aspectos disciplinarios de los estudiantes en el colegio, del comportamiento formativo y social, esa es como la práctica fundamental, venir y ser docente con todo lo que eso implica y también estar pendiente de mí propio discurso” (Diálogos M. Andrés, 2016, p.93). Para algunos otros docentes las prácticas se centran más en procesos de interacción “Dentro de mis prácticas como docente, está la gestión del aula, que es como tener disponible todos los ambientes de aula para poder hacer una interacción y que en esa interacción se construya conocimiento, se construyan estrategias, existan diálogos de saberes. En los diálogos de saberes se da en interacciones de grupos, comunidades, y la verdad que cuando uno está hablando de su saber, está visionando qué gestión va hacer, cómo lo va hacer, cuándo, donde, con quién y eso son componentes de la gestión” (Diálogos con M. Alba Lucia, 2017, p. 168).*



Como parte de sus funciones los docentes también mencionan que su labor es formar a los estudiantes, enfatizando en los valores y un mejor desarrollo actitudinal de los estudiantes. Esta tarea la asumen ofreciendo consejos, hablando en la clase sobre las buenas prácticas y la disciplina. *“El acercamiento con los estudiantes a mí, me parece que es fundamental, obviamente seguiré siendo docente y ellos seguirán siendo estudiantes, pero el acercamiento con ellos en este momento donde ellos están en un cambio histórico, trascendental, a mí me parece que es la clave para también aprender a interpretar lo que ellos hoy quieren de la educación”* (Diálogos con M. Carlos, 2016, p.128). Algunos otros, señalan la importancia de cuestionar el tipo de formación que se está impartiendo y el para qué de ella, así lo exponen:

En este momento por ejemplo al estudiante lo preparamos en competencias, pero las competencias de alguna manera enseñan a competir, pero a competir bajo qué precio. Los profesionales que están saliendo compiten y compiten por ser los mejores, pero también muchas veces de la mano de esa competencia va el competir dejando a las personas atrás o pisoteando las que tienen en el camino, entonces ahí de alguna manera lo que nosotros trabajamos debe ser cuestionado y preguntarnos a que fin le estamos sirviendo (Diálogos con M. Carlos, 2016, p. 130)

Yo pienso que a veces las prácticas docentes son por alcanzar unas excelentes pruebas y unos buenos resultados para la medición y los informes porque eso también va a la economía de un país (Diálogos con D. María 2016, p.47)

No hablo únicamente del colegio, hablo de la educación en general, la educación en este momento, yo diría que está blindada y está blindada ¿por qué? Porque todos los procedimientos del Ministerio de Educación, apuntan a que los estudiantes cumplan con unos logros con unos plazos, entonces de alguna manera para el docente es difícil entrar porque el docente tiene que cumplir con esos plazos. Yo soy docente en los últimos años de bachillerato, noveno, décimo y once, ellos en este momento cuando entran, ellos tienen que tener el plazo del ICFES y yo como docente tendré que preparar a los estudiantes en mi área para el ICFES, entonces de alguna manera para mí eso es un blindaje que el mismo ministerio hace para que todos los estándares y todas las prácticas educativas apunten a la competencia (Diálogos con M. Carlos, 2016, p. 131).



El otro aspecto abordado en esta clave de comprensión, tiene que ver con las maneras en que es percibido el docente en sus prácticas cotidianas. Algunos de los estudiantes perciben que los docentes centran sus práctica de aula señalando más las dificultades y no las potencialidades de los estudiantes, algunos otros valoran a los docentes que los escuchan, a los que hacen consensos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, aquellos que crean un clima y un ambiente favorable, y en especial a los maestros que los respetan y los tratan de entender desde sus lógicas.

La mirada desde los directivos docentes hacia sus prácticas tiene puntos de tensión, en especial para los rectores de los colegios oficiales, al no tener una mayor autonomía en el manejo del equipo docente. Así no lo comparte una de ellas:

Es que no tenemos autonomía, yo les pido, que me cambien tal profesora porque tengo tales y tales problemas y eso no se puede, yo le pido que me mande una profesora desde secretaria de educación que los niños están solos y tampoco lo hacen, mire hay un grupo de primero de primaria que he tenido seis maestras, porque me las mandan a poquitos y todas provisionales, habiendo tantos maestros de planta que quieren venir a trabajar aquí y no la mandan". También manifiestan que algunos de los profesores sindicalizados, utilizan esta afiliación para eludir las responsabilidades de su labor: "yo siento que la persona sindicalizada piensa más en el maestro que en el niño y nosotros tenemos que pensar en el niño, ponen sus propios derechos por encima de los derechos de los niños, entonces por ejemplo, me voy a ir para una marcha que convocó la CUT, profesora usted no se puede ir, ¿con quién va a dejar los niños? Eso es problema suyo porque usted es la rectora, eso es problema suyo porque a usted le corresponde su hora de clase, no es que yo simplemente le informo que me voy y me voy porque yo tengo derecho a la protesta; entonces el derecho a la protesta está por encima de la protección y del cuidado integral del niño, entonces ponen los derechos del profesor por encima de los derechos de los niños, entonces eso a mí me duele mucho" (Diálogos con Sandra, 2017, ps. 69-70)

Los docentes también sienten los procesos de cambio que ha sufrido la institución escolar y son conscientes del distanciamiento existente entre las instituciones del



sector rural con las del sector urbano en el desarrollo de las prácticas docentes, pero resaltan con tristeza lo que las dos tienen en común, la no existencia de espacios para reflexionar sobre el acontecer de la vida cotidiana de las escuelas, para dialogar sobre lo acontecido y lo que les acontece. Así nos lo hace saber unos de los maestros que ha transitado por los dos escenarios:

Mucho de las prácticas docentes se han modificado en especial en el sector rural. La escuela en ese sector es una guardería y es un comedor comunitario, que hay que mantener muy limpio y muy aseado. Usted escucha la forma de diálogo y de interlocución, en ella impera el doble sentido con connotaciones sexuales, créame, yo no fui capaz de soportar eso un año más, entonces yo creo que hace parte, o es consecuencia directa de lo que planteábamos ahora, la necesidad de un espacio de reflexión entre docentes de cómo está la escuela y como esta nuestro acontecer, yo creo que toda la desilusión que tenemos los docentes hoy en día, porque yo le digo que los docentes estamos desilusionados de la profesión, tiene que ver con que no exista ese espacio, al menos como un espacio de catarsis (Diálogos con M. Andres, 2016, p. 100).

El frenesí de la vida cotidiana de las instituciones escolares y los parámetros impuestos por las políticas ministeriales hace que los docentes pasen la mayor parte del tiempo en las aulas de clase, en el diligenciamiento de informes y formatos exigidos, en atender las múltiples demandas de los padres de familia, en participar en el desarrollo de las actividades institucionales. Todo ello ocasiona que los maestros no tengan espacios colectivos, que propicien diálogos y reflexiones sobre sus prácticas o en dónde se puedan intercambiar estrategias, o simplemente el compartir ideas, dificultades, anhelos y esperanzas sobre el devenir institucional. Recordando a Zambrano: “La gimnasia de la palabra, los trabajos dirigidos, la socialización crítica de la palabra, hacen posible la educación” (2010, p. 266).



3.2.4 Cuarta anclaje de comprensión epocal: dificultades de la gestión escolar

La escuela se ha convertido en un objeto incómodo. Esta incomodidad se acentúa ante la carencia de estrategias de reflexión que logren captar en toda su radicalidad la magnitud de las causas de este malestar. alguna de las causas puede estar cimentada en su papel actual, que pese a las transformaciones en la práctica pedagógica, sigue teniendo los mismos rasgos autoritarios, represivos, de vigilancia y control con los que inició, entre los que se destaca la disciplina como uno de los pilares de su funcionamiento y como instrumento para garantizar la homogeneización y la normalización, el cuerpo como el principal objeto de control, la definición estricta del uso de los espacios, tiempos y funciones.

Las dificultades de la gestión escolar develadas en los distintos diálogos y reflexiones acontecidos con sus actores, permitió identificar en consenso tres ámbitos, el primero de ellos el Estado, el segundo la Sociedad y el tercero la institución escolar desde sus actores: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Estas dificultades son presentadas desde dos aristas, la primera de ellas, tiene que ver con los ámbitos o actores que provocan dichas dificultades y la segunda, desde los actores que las padecen. Los ámbitos de comprensión en ocasiones se entrecruzan y los roles se invierten. Es necesario advertir que aunque explícitamente no se reconoció la influencia de organismos internacionales, es clara su incidencia en las políticas actuales, más aun si se tiene en cuenta que muchos de los proyectos educativos son financiados con sus recursos económicos y con la asesoría de sus expertos.

Antes de iniciar con las demandas del Estado hacia la escuela es necesario recordar como la Constitución de 1991 consagró la educación como un servicio público y otorgó al Estado la responsabilidad de ejercer su inspección y vigilancia con el fin de velar por su calidad, en el cumplimiento de sus objetivos y en la formación moral, intelectual y



física de los educandos. El reconocimiento de la educación como un servicio público en la nueva constitución permitió al Estado reclamar para sí la reglamentación y control sobre esta y demandar de todas las instituciones los mismos requerimientos para fortalecer la construcción de una cultura política democrática basada en la defensa de los derechos humanos y la formación para la paz. Desde este punto de vista, las disposiciones normativas no son suficientes y los pocos recursos destinados al sistema educativo, se convierte en la principal dificultad de la gestión escolar, lo que ocasiona que los directivos y docentes cada vez asuman mayores responsabilidades. Así lo expone uno de los directivos.

Dedicarle tanto tiempo a la gestión académica, por falta de la gestión del Estado es una de las grandes dificultades que se tiene en la gestión escolar. Mis niños no tienen nota de español, los de octavo no tienen notas y esta pobre muchachita que le tocó llegar, tiene que responder en medio periodo por notas de dos periodos. Yo tengo una orientadora escolar para 2.074 estudiantes y el Estado le ordena que trabaje con los caracterizados y adivine cual es el caracterizado... el que tiene déficit, el que tiene necesidades educativas especiales, y que psicólogo voy a poner si no hay, entonces el bienestar de los niños es poco importante, muchos necesitan mucho acompañamiento y no hay (Diálogos con D. Sandra, 2017, ps. 71,76).

Por otro lado el vínculo hegemónico entre Estado y escuela pareciera que deja sin opciones otras maneras de hacer escuela, no atadas a lógicas y sistemas instituidos, como lo expresa el maestro Carlos. “Mira que todo gira como en torno a que la educación está diseñada, está confeccionada y está amarrada a apuntar a algo; entonces hoy no se puede hacer una gestión escolar si no basada en un sistema ya preestablecido” (Diálogos con M. Carlos, 2016, p. 142) y muchas veces ese sistema no está cimentado en las necesidades y características culturales, sino en modelos foráneos que se implementan tanto en lo pedagógico como en el ámbito de la gestión.

El modelo educativo en Colombia es un modelo, como ya te dije, es una copia prácticamente al pie de la letra, de lo que son, los modelos europeos, a mí me dicen por ejemplo en estos momentos, no, es que se hable de una escuela latinoamericana,



el modelo colombiano es el fiel reflejo del modelo europeo, nosotros estamos mirando una realidad que no es la que nos pertenece, entonces en este momento la escuela si está en crisis, se habla de una crisis educativa y esa crisis educativa se le une la crisis civilizatoria que hay en este momento. La crisis civilizatoria, la crisis cultural es el reflejo de la crisis educativa y eso a la vez, es de alguna manera el estar ligado literalmente a un modelo que no es el nuestro, a mí me parece que desde el Ministerio de Educación se implantan políticas educativas simplemente transcritas de un entorno que no es el nuestro a tratar de ponerla siempre como ejemplo, pero el ejemplo, es que la realidad no es la misma (Diálogos con M. Carlos, 2016, p. 141).

Yo fui auditor interno en un colegio en el que trabajé, pero yo la verdad critiqué mucho eso tipo de modelos de gestión de calidad, no, hay nada más demoledor, pero en sentido negativo para la escuela que los formatos y procedimientos de los sistemas de calidad (Diálogos con M. Andrés, 2017, p. 102).

Por otro lado, al ser la Educación un servicio público, se convierte en la plataforma preferida por los grupos políticos de turno para el ofrecimiento de puestos a cambio de votos o dinero, como lo expresa uno de los directivos: *“porque esa plaza que usted tiene de español la están pidiendo muchos políticos. Lo mismo que me pasó a mí, para poder venirme para el colegio, lo mismo, nos pasó con una profesora, peleó ella con todos los concejales y políticos y después se consiguió uno para que peleara por ella, casi no la trasladan, es muy difícil así” (Diálogos con D.Sandra, 2017, p. 71)*

Esto ha ocasionado que algunos de los docentes que transitan por la escuela se olviden de la importancia de su labor para la configuración de subjetividades críticas, en una sociedad que, cada, vez le reclama se convierta en la gestora de procesos de cambio.

Todo esto está muy bien, pero los actores que tenemos aquí en esta institución, si son los que están comprometidos, si son los que se identifican, entonces como no tenemos siempre los actores pertinentes, esto a veces se estanca, se bloquea, o a veces si tiene algunos cambios, la teoría dice que los cambios tienen crisis pero no



nos podemos quedar en las crisis, hay que cambiar cositas para acá y para allá, entonces supongamos que esto es lo que está sucediendo en una institución, por así decirlo entre comillas normal (Diálogos con M. Alba Lucia, 2017, p. 174).

A veces no hay responsabilidad común. Si, muchas veces piensa uno que como desligan esa parte académica, de la otra parte formativa, y no es de fiscalizar, sino que la gente sepa asumir los compromisos institucionales. La gente dice lo que a mí me toca, dígame qué me toca, escríbame aquí lo que me toca, si usted me escribe aquí mis funciones, entonces yo sé qué me toca, no importa que no le toque, hágalo, entonces estamos muy pegados a lo que me toca, a las funciones y como lastimosamente estamos pegados a la ley, entonces lo mínimo que me toque según la ley. Se está mirando la gestión desde el fragmento porque no estamos preparados para mirar el todo (Diálogos con D.Sandra, 2017, p. 86).

Pero el Estado, no es el único generador de dificultades para la gestión escolar, la sociedad también le ha demandado nuevas responsabilidades a la institución educativa, llevándola a transitar por distintas crisis, cuyas transformaciones y rupturas nos enfrentan a construir nuevas categorías, para abordar los fenómenos educativos.

Cuando se habla de una crisis y de una crisis educativa es porque hay de alguna manera una tensión en algún punto, ¿Cuál es la tensión del momento? La tensión del momento es que de las escuelas están surgiendo los principales delincuentes del país, eso ya genera tensión, eso ya genera duda, por decir algo en Colombia... y creo que lo dije en algún momento. Colombia no se está desangrando por la delincuencia común, Colombia se está desangrando por la delincuencia de cuello blanco, y la delincuencia de cuello blanco, resulta que salieron de las mejores universidades y de las universidades más nombradas del país y del exterior y más sin embargo son los que defalcaron el país, entonces ahí es donde uno se da cuenta que si hay de alguna manera, un punto ya de tensión que generó la crisis, pero si el Ministerio de Educación en este momento, está empeñado en las competencias, está empeñado en educar por competencias, educar para la competencia y mientras eduque para la competencia los estudiantes van a salir a competir y dentro de ese esquema educativo preestablecido, no hay espacio para la ética, para la sensibilidad, para los valores y a eso agrégale la competencia que hay, el estudiante sale a competir y a pasar sobre los demás, en este momento no se está educando para lo que sería...



no se está gestionando escolarmente para lo que sería la realidad del país, se está educando escolarmente para lo que vimos... hace dos días lo vimos.. Que en el país ganaron, personas que están en la cárcel ¿por qué? Porque la crisis no es allá, la crisis si viene desde la escuela y a mí me parece que es como la reflexión que hay que mirar. Gestionar escolarmente no es simplemente organizar algo o establecer un organigrama de docentes, padres, directivos, no, ya hay que mirar a donde esta direccionada la educación, una educación por competencias, está dejando mucho que desear (Diálogos con M. Carlos, 2016, p. 142).

Es la crisis de la escuela colombiana, que todavía en la práctica no en la teoría, sigue siendo la escuela del pasado el estudiante no sabe, el maestro si sabe, el conocimiento ya está elaborado y venga lo asimilamos, lo memorizamos y lo repetimos, por eso nuestra escuela no es innovadora no es trasformadora, entonces cual es como el gran anhelo mío aquí en el colegio, romper ese paradigma de que, el que no sabe y el que si sabe, vienen a establecer y a dar lo que ya está constituido (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.30).

Gestionar una escuela era poner en marcha los dispositivos que hicieran posible la constitución de lo social sobre la base de guiones que trascendían la voluntad de los sujetos, sin embargo, como lo advierte Tenti: “las instituciones, en tanto que sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significados. Los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor-alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y reproducían un orden institucional, se erosionan (Tenti, 2000, p. 10). La escuela entonces se ha convertido como lo manifiesta Manuel, en el “Bombero de la Sociedad”

El rector tiene que hacer eso, pero la escuela tiene que apagar todos los incendios, entonces hoy en día, no lo digamos con bobadas, la escuela es el bombero de la sociedad, tiene que apagar todos los incendios de lo que está pasando, porque precisamente en la escuela es donde aprenden a tener carácter, normas, parámetros de funcionamiento, límites, tolerancia a la frustración, todo eso, porque hoy en día sinceramente a muchos papás les quedó grande organizar a sus hijos, ponerles, hoy en día el papá es huevo y la escuela aguacate; huevo porque le falta con carácter entonces es blandito por dentro, en cambio el colegio si tiene que ser como una pepa por dentro y suave por su forma, es que aquí las normas son



estas, estas, estas, estas y estas y sí. ¿Pero eso no es todo, los papas dónde están? hay una sociedad paidocentrista, muy centrada en satisfacer al niño y qué pasa, que los hemos convertido en pequeños dioses, fruto de hijos únicos, frutos de una concepción de los padres modernos de que a mi hijo no le falte nada de lo que me faltó a mí, que mi hijo lo es todo, que debo satisfacer todo, entonces eso ha hecho que la institución educativa al tener un niño hijo único, nieto único, sobrino único a que coexista con otros niños y ya no es el único si no que forma parte de un grupo, entonces empezar a normalizar y a socializar estos niños, hace que se generen muchos conflictos, entonces el papá se vuelve a veces intolerante, el papá se vuelve a veces demasiado proteccionista y quiere entrar a la institución para que su hijo allá no le pase nada, no le falte nada y quiere trasladar ese padrocentrismo, esa egolatría en los que el niño está creciendo a la institución educativa y eso nos crea muchos conflictos porque hay familias que no permiten nada es que a mi hijo no le puede pasar nada. No están preparando a los hijos para la frustración, entonces son niños intolerantes a la frustración y eso genera mucho conflicto, digamos que es una de las dificultades que uno tiene que entrar a subsanar (Diálogos con D.Manuel, 2016, ps. 25,28).

La relación íntima entre sociedad y escuela ha llevado a que estas tensiones se vivan en la cotidianidad de los establecimientos educativos y los actores de la escuela las vivencien de diferentes maneras, allí confluyen diversos aspectos, como el funcionamiento de la escuela desde la lógica del mercado, la incertidumbre del derrumbe cultural de la escuela, el desajuste creciente entre las expectativas de los estudiantes y de los maestros, las demandas de las familias y sus ausencias en las apuestas formativas, todas ellas generan tensión o dificultad a la hora de gestionar la escuela.

La familia también contribuye a convertirse en una limitante de la gestión escolar, esto obedece de acuerdo con uno los rectores a que:

Hoy en día la escuela le toca ser lo que no hace la familia, lo que no hace la iglesia, lo que no hacen los medios de comunicación, entonces parodiando por allá a la batalla del pantano de Vargas, cuando le dice salve usted la patria. Nosotros somos los que tenemos que salvar la patria porque ante padres ausentes, familias



disfuncionales, ante falta de límites, ante falta de juicio moral, ante falta de tantas cosas, la escuela se convierte en la tabla de salvación para la sociedad. Hoy en día ni siquiera el sermón de un cura, de un pastor o de un líder espiritual transforman; no lo hacen las familias, le toca al colegio a la escuela entrar a suplir la ausencia de esos liderazgos emocionales, morales, axiológicos desde el principio. Entonces ¿quién es el que hace que hoy en día un joven que a las once de la noche menor de edad se vaya a la casa? No es el papá, es la policía o el código de infancia adolescencia, hemos puesto todas las normas fuera de la familia y del contrato social entre padre e hijo y el colegio tiene que entrar a eso.

*El corazón del colegio es la familia y es el niño y tenemos familias muy disfuncionales, tenemos mucho **niño huérfano de padre vivo**, mucha familia ausente y eso es otro reto grande, otra dificultad, porque tenemos primero una familia que le aplaude todo al hijo, una familia que no tiene límites, una familia que deja que los muchachos continuamente impongan sus condiciones, pero a la vez hay mucha ausencia de los padres o a ser padres del tener y no del ser, entonces para mí las consecuencias vienen de una sociedad muy materializada que busca es satisfacer todo lo que busca el tener y entonces estos niños que vienen de unos modelos donde los papás disfuncionales, ausentes, cambian todo con el tener y entonces doy y doy cosas para que no sientan la ausencia mía, pues eso ha hecho que lógicamente ese sentido de autoridad, ese sentido... los muchachos de hoy en día no tengan límites. Entonces la autoridad nace del capricho del niño, de la intolerancia de la familia, esos son los grandes retos y las grandes limitantes que tiene una gestión escolar (Diálogos con D. Manuel, 2016, ps. 25, 26, 27).*

Otra causa de las dificultades de la gestión es, para los docentes, el cambio de equilibrio de poder entre los niños, los jóvenes y los adultos (profesores, padres y directivos), lo que ha ocasionado conflicto disciplinario, que, para autores como Antúnez, es entendido como “las tensiones, desacuerdos y discrepancias que se presentan entre los estudiantes, docentes y directivos, en torno al concepto, la importancia y los mecanismos utilizados para lograr que haya disciplina en las Instituciones educativas” (2000, p. 64).



Son tantos los requerimientos provenientes de la comunidad educativa y de los padres de familia, que poco tiempo les queda a los docentes directivos para ejecutar las funciones establecidas en las normativas emanadas del Ministerio de Educación.

Yo soy de los profesores que piensa que nosotros hoy en día tenemos una crisis de autoridad muy radical, sí, hay una palabra que es muy cliché, la generación de ahora, la generación de ahora, de los padres de ahora, es la que le tiene miedo, respeto a los padres y miedo a los hijos, y esa crisis se ha llevado a la escuela y esa crisis familiar y esa crisis social que se ha llevado a la escuela se vive en las aulas se lo digo con la experiencia de diez años, entonces los muchachos no respetan a los profesores, no respetan a los directivos, no respetan a los rectores y no se respetan entre ellos (Diálogos con Andrés, 2017, ps.107, 108).

Yo pienso que una de las más difíciles es tratar de tener contentos a todos los padres de familia, es muy difícil, muchas veces uno dentro de sus charlas dice, no, pues tiene que haber un colegio para cada papá porque cada uno, muchas veces conociendo la institución a la cual entran sus hijos, tuviera como algunos requerimientos para casos especiales con determinados niños. Por eso yo digo que hay cosas que no se deben negociar, porque los papás muchas veces son muy caprichosos y ellos quieren como imponer muchas veces sus ideas y yo pienso que eso no debe ser así, si ya un papá escogió una institución por estas características y no tiene la que él quería pues busque una institución que la tenga o mejor o que de pronto sobresalga eso que yo quiero, pero yo pienso que lo que les toca enfrentar muchas veces a los rectores y que a nosotros nos ha tocado como acompañar y ayudar también como en esa parte, es toda las situaciones que tiene que manejar con los padres de familia (Diálogos con D. María, 2016. p.57).

Ahora bien, existen dificultades de la gestión escolar que se originan desde afuera de la escuela, pero que la afectan cuando estos actores ingresan en ella. Específicamente se hace alusión a los procesos de formación de los docentes, a las maneras como se vinculan al sistema educativo y al ejercicio de su labor, tal cual se señala en las siguientes narrativas.



FORMACIÓN DOCENTE	LABOR DOCENTE
<p>Las universidades no preparan si no para generalización, los profesores cuando salen tienen que conseguir trabajo y el colegio necesita es un profesor que le dé la materia, pero nunca hay la formación que le dé la individualización del aprendizaje (Diálogos con D. Sandra, 2017, p.48).</p> <p>Por ejemplo, no estoy de acuerdo en los concursos de docentes, admitan profesionales que no tengan ningún tipo de formación pedagógico y que pasen un concurso por determinado saber específico sin tener nada de formación pedagógica, entonces yo pienso que esa parte si debe entrarse a revisar pues con mucho cuidado (Diálogos con D. Diana, 2016, p. 59).</p>	<p>La escuela de hoy es una escuela muy intolerante, muy discriminadora, no incluyente, la escuela de hoy es una escuela que coge toda la crisis de convivencia en la sociedad y la réplica en los corredores, en las aulas y en los espacios, entonces hoy en día la gran crisis de la escuela ni siquiera está en las competencias duras, que son las competencias cognitivas científicas, si no en las competencias blandas que son las competencias del ser, entonces hoy en día la fortaleza de la escuela está, en generar estudiantes que cada día asemejan más esas competencias duras, la tecnología, los idiomas, la ciencia, las competencias blandas, estamos muy mal y cuáles son las competencias blandas, las competencias que me ayudan a mí a ser buena persona, a solucionar los conflictos bien, a ser incluyente (Diálogos con Manuel, 2016, p.30)</p>
<p>Yo tuve una práctica que la perdí en los inicios del colegio y es que cada maestro debía escribir un ensayo pedagógico de lo que fue su gestión escolar y la perdí porque me cansé primero de forzarlos y segundo se rajaban, no pasaban el mínimo de estructura, el mínimo y después fue creciendo el colegio infortunadamente hay unas ideas muy románticas y hay otras ideas que el tiempo... entonces hoy hago ciertos ejercicios y después de una capacitación y digo tales profesores me pasan un ensayo sobre lo que hablamos y es una tristeza ver, como escriben, como redactan, su ortografía (Diálogos con D. Manuel, 2016, p. 27)</p>	<p>Pero yo si siento que falta mucho la ética y entender que la misión nuestra son los niños, son los niños, o sea, hay personas que no lo entienden y ponen por encima de los niños su propio bienestar. Y yo siento que los profesores están como los niños, quieren captar clase, entonces pienso que se están sobreponiendo por encima del bienestar físico, moral e intelectual y de toda índole por encima del bienestar de los niños quieren tener el bienestar de los adultos (Diálogos con D. Sandra, 2017, p.80).</p>

Los anteriores anclajes de comprensión epocal, posibilitaron el conocer un poco más, el mundo complejo de la gestión escolar en los escenarios educativos transitados, tanto desde los procesos formales, como de aquellos otros invisibilizados, pero que permitieron advertir las distancias que se dan entre lo instituido por el Estado, lo demandado por la sociedad y lo vivenciado desde las prácticas de los actores de la escuela. Las comprensiones muestran como la escuela ha mutado a un territorio conquistado por las fuerzas políticas y económicas del mercado, lo que ha llevado a que se instale una gestión escolar con lógica empresarial.



3.3 FAROS DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Una revisión a los registros discursivos sobre la gestión escolar permite advertir que estas prescripciones atraviesan de forma diagonal todos sus elementos, constituyéndose así en el sustrato sin el cual no puede hacerse ninguna gestión. Estos prerrequisitos merecen ser destacados en esta descripción de los hallazgos encontrados sobre las representaciones de la gestión escolar, por parte de sus actores (directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia), dado que ellos se constituyen en los enunciados sobre los que está construida la gestión escolar.

Las representaciones siguiendo a Moscovici “son construcciones sociales en proceso, permanentemente cambiantes que imputan la realidad en el sentido de darle validez a partir de la aplicación de categorías del grupo social. Se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto” (Moscovici, 1986, p. 472). De esta manera, toda representación reestructura la realidad para permitir una integración de las características del objeto, con las experiencias del sujeto y su sistema de creencias, a partir del intercambio con otros. Esto le permite al sujeto otorgar sentido a sus conductas a partir de una concepción de mundo.



Para fines de esta investigación se hizo un énfasis mayor en los aspectos significantes de la actividad representativa, considerando como eje central de la representación, al sujeto que produce sentido, como lo explicita Botero “el sujeto expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social. El carácter social de la representación se desprende de la utilización de sistemas de codificación e interpretación, proporcionados por la sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales” (2008, p. 52). Esto permitirá hacer una aproximación a las subjetividades de los actores claves de la institución educativa, identificando en los elementos, el núcleo central de la representación sobre la gestión escolar.

El proceso de análisis sobre las representaciones de la gestión escolar se realizó desde el proceso de comprensión de la carta asociativa la cual se desarrolló en cuatro fases, la primera de ellas la identificación de la representación a través de palabras fuerza; la segunda fase se centró en el estudio de las relaciones entre las palabras fuerza, su importancia relativa, su jerarquía, y las asociaciones directas en cada uno de los niveles de la carta asociativa hasta la configuración de las expresiones discursivas y en la última fase, se configuró la red semántica natural para “explicar la forma en la que se organiza la información en torno a la memoria semántica” (Valdez, J., 1998, p. 60).

**Figura 17. Fases Carta Asociativa**

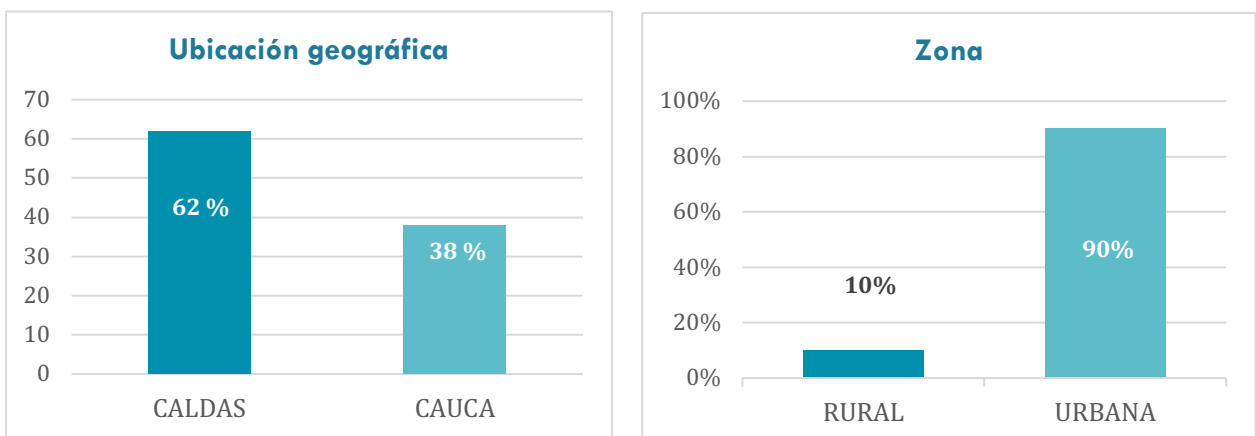
Adaptado de León (2006)

Dentro de este proceso de análisis fue necesario e importante comprender desde los actores, las representaciones que se tienen en torno a la gestión escolar, en especial para los actores estudiantes, de allí que el grupo con mayor representatividad en el desarrollo de la carta asociativa fue esta franja poblacional, sin desconocer los otros actores de la escuela.



Las cartas asociativas se desarrollaron en los Departamentos de Caldas y Cauca con estudiantes docentes, padres-madres de familia y directivos docentes de diferentes niveles, pertenecientes a instituciones educativas tanto de la zona urbana, como rural. Es de resaltar que la mayor franja poblacional en diligenciar la carta asociativa fueron los estudiantes, por la naturaleza de esta investigación. Este grupo poblacional representó un 76% de todos los actores. En las siguientes imágenes se pueden apreciar con mayor detalle las características generales de los sujetos que participaron.

Figura 18. Ubicación y Zona Geográfica

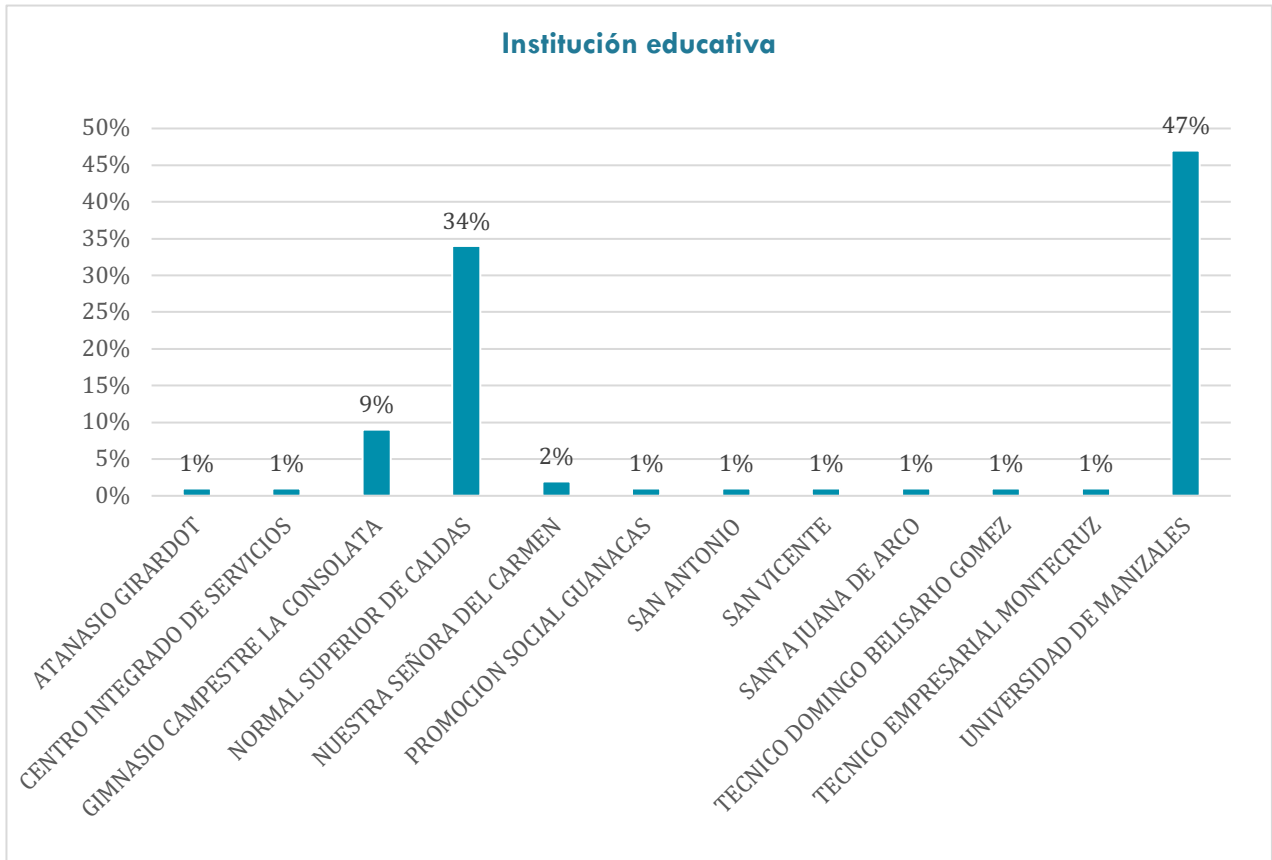


Fuente: elaboración propia

Los actores participantes en el desarrollo de la carta asociativa, en su mayoría pertenecen a establecimientos públicos, aunque también se contó con algunos actores de instituciones de carácter privado. En la siguiente gráfica se observa el porcentaje de participación por establecimiento educativo, teniendo una mayor participación del 47%, los actores del sector privado desde el ámbito de la educación superior y con un 34% de participación, los actores de la institución pública en los niveles de básica secundaria y ciclo complementario.



Figura 19. Instituciones educativas

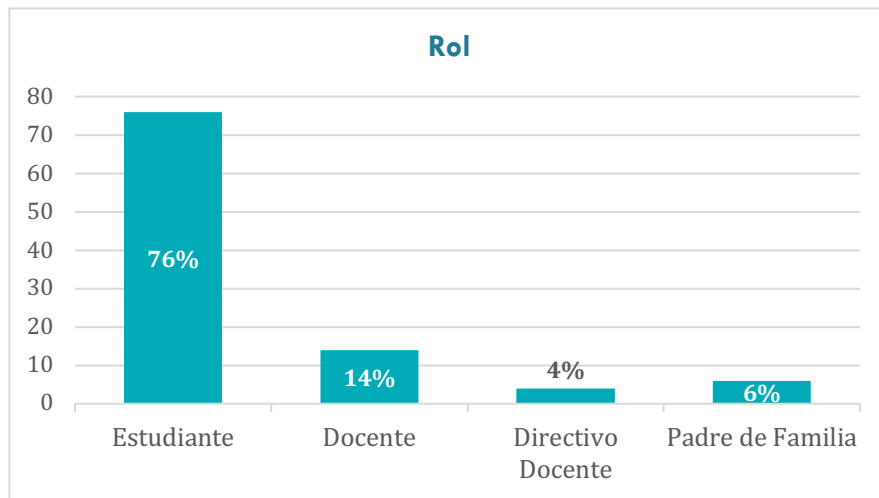


Fuente: elaboración propia

Frente al rol de desempeño se contó con una mayor representatividad de los estudiantes en un 76%, la participación de los docentes en un 14%, los padres y madres de familia con un 6% y los directivos docentes con un 4%.

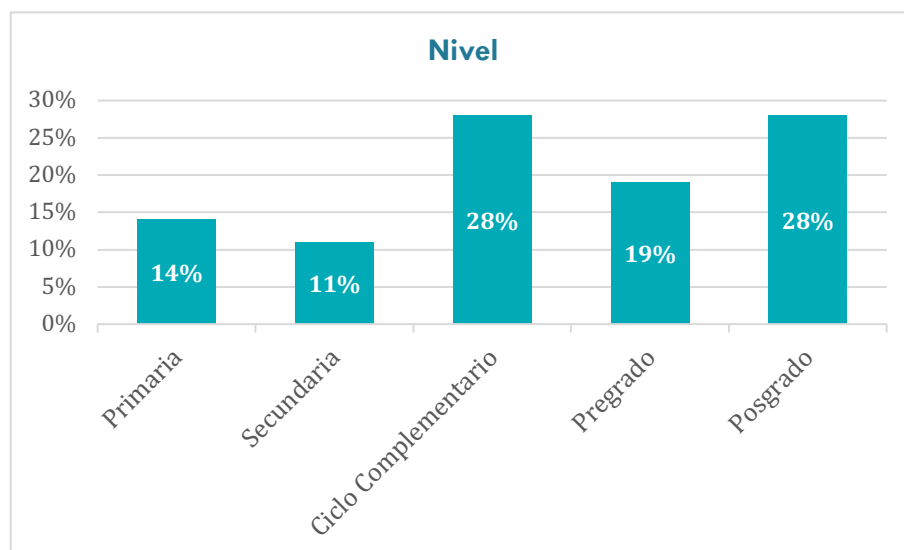


Figura 20. Roles



Los actores que participaron en el diligenciamiento de la carta asociativa pertenecen a distintos niveles de formación. En el caso específico de los estudiantes, se contó con su participación desde los niveles de formación de secundaria, ciclo complementario de las escuelas normales, pregrado (licenciatura) y posgrado (Maestría). Teniendo una mayor participación del 28% los estudiantes del ciclo complementario de formación y de posgrado.

Figura 21. Niveles de Formación





A continuación, se relaciona el número de actores que, por nivel de formación, participaron en el diligenciamiento de la carta asociativa.

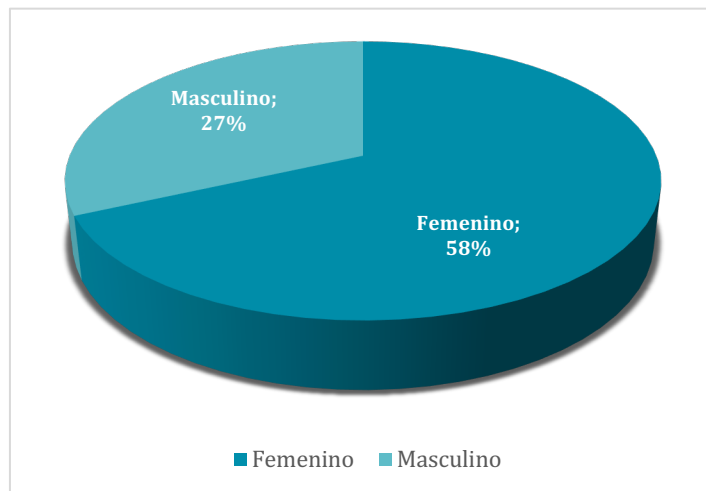
Tabla 19. Rol por nivel de formación

ROL	NIVEL				
	Primaria	Secundaria	Ciclo complementario	Pregrado	Posgrado
Estudiante		1	28	19	28
Docente	9	6			
Directivo	2	2			
Padre-madre de familia	4	2			
Total	13	12	28	19	28

Fuente: elaboración propia

El diligenciamiento de la carta asociativa, la realizaron tanto hombres como mujeres, y algunos grupos. Teniendo una mayor representatividad con el 58%, el género femenino.

Figura 22. Género



Fuente: elaboración propia



Tabla 20. Nivel de formación

NIVEL	IDENTIFICACIÓN			TOTAL
	Femenino	Masculino	Grupos	
Primaria	9	4	1	14
Secundaria	7	4		11
Ciclo Complementario	16	6	6	28
Pregrado	12	7		19
Posgrado	14	6	8	28
TOTAL	58	27	15	100

Fuente: elaboración propia

A cada uno de los actores se les entregó la carta asociativa en la que, a partir de un término inductor, para este caso Gestión Escolar, debían producir cinco asociaciones libres, veamos algunos ejemplos de cadena asociativa. Gestión Escolar – Dirección, Gestión Escolar – Participación. Después debían escribir una segunda serie de asociaciones, pero esta vez a partir de los términos asociados producidos por ellos en la fase anterior. Cada una de estas cadenas asociativas fue el pretexto para solicitar nuevas asociaciones, para finalmente, hacer el análisis de relaciones significativas entre ellas. En la siguiente imagen se presenta un ejemplo del instrumento diligenciado.

Imagen 1. Carta Asociativa Gestión Escolar





Una vez se contó con el diligenciamiento de cada una de las cartas asociativas se inició el proceso de sistematización de los datos en una tabla en Excel compuesta por dos grandes aspectos. En el primero de ellos se sistematizaron los datos de acuerdo con la identificación de los sujetos, teniendo en cuenta:

- ✎ El Municipio de Procedencia
- ✎ Zona: Urbana – Rural
- ✎ Nombre de la Institución Educativa
- ✎ Identificación de los Actores: Femenino, Masculino, Grupos
- ✎ Rol: Estudiantes, Docentes, Directivos, madres y padres de familia
- ✎ Nivel: Primaria, Secundaria, Ciclo Complementario, Pregrado, Posgrado

En la segunda parte de la tabla de Excel, se sistematizaron las palabras fuerza asociadas a la gestión escolar distribuidas en cinco ámbitos de comprensión y por cada nivel de asociación, como se puede apreciar en la siguiente imagen.

Imagen 2. Sistematización Carta Asociativa Gestión Escolar





Una vez se contó con la sistematización de toda la información, se procedió a identificar las palabras fuerza con mayor recurrencia en cada ámbito y nivel. En las siguientes tablas, se puede observar el total de palabras definitorias que señalaron los sujetos en torno a la gestión escolar, desde lo global hasta la delimitación por categorías y niveles de asociación.

Para el concepto de gestión escolar, la riqueza semántica dada por los autores participantes en el desarrollo del instrumento fue de 4.934 palabras, incluyendo algunas de ellas repetidas o con significados iguales y 723 palabras únicas definidoras.

Tabla 21. Riqueza Semántica

Actores	Categoría 1			Categoría 2			Categoría 3			Categoría 4			Categoría 5			Total por actores
	Nivel			Nivel			Nivel			Nivel			Nivel			Niveles
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Profesores	15	45	90	15	45	87	15	45	90	15	45	90	15	45	89	746
Directivos docentes	4	12	24	4	12	24	4	12	24	4	12	24	4	12	24	200
Padres - Madres de familia	5	15	30	5	15	30	5	15	30	5	15	30	5	15	30	250
Estudiantes	76	228	456	76	228	456	77	230	456	76	228	455	76	228	452	3798
Total	100	300	600	100	300	597	86	257	600	100	300	599	100	300	595	
Total categoría	1000			997			943			999			995			4934

Fuente: elaboración propia

Se observa que la riqueza semántica de la red, del total de los estudiantes es de 3.798 palabras generadas, 746 palabras asociadas por los profesores, 200 por los directivos docentes y 250 palabras referenciadas por los padres y madres de familia, en las cinco categorías abordadas y en cada uno de los niveles de asociación

En las tablas 22, 23, 24, 25 y 26 se presenta las palabras asociadas por categoría y por nivel. Es de anotar que en el primer nivel en cada uno de los cinco ámbitos de comprensión, se relacionan las palabras otorgadas por los cien miembros de la comunidad educativa que participaron, pero en el segundo y tercer nivel, solo se



referencian las palabras asociadas a las palabras de mayor frecuencia en el nivel anterior.

Tabla 22. Palabras Asociadas Primera Categoría

PRIMERA CATEGORÍA								
Primer nivel	F	%	Segundo nivel	F	%	Tercer nivel	F	%
Liderazgo	18	18%	Participación	5	9%	Liderazgo	6	6%
Personas	12	12%	Transformación	4	7%	Dialógico	4	4%
Dirección	9	9%	Acciones	3	6%	Transformación	3	3%
Educación	8	8%	Comunicación	3	6%	Visión	3	3%
Estructura	5	5%	Autonomía	2	4%	Acciones	2	2%
Inclusión	5	5%	Compromiso	2	4%	Apoyo	2	2%
Organización	5	5%	Crítica	2	4%	Autonomía	2	2%
Participación	5	5%	Motivación	2	4%	Colectivo	2	2%
Administración	4	4%	Oportunidad	2	4%	Compromiso	2	2%
Proyección	3	3%	Planeación	2	4%	Comunidad	2	2%
Compromiso	2	2%	Administración	1	4%	Conocimiento	2	2%
Planeación	2	2%	Analítico	1	4%	Contexto	2	2%
Transformación	2	2%	Autoevaluación	1	2%	Dirección	2	2%
Visión	2	2%	Coherencia	1	2%	Logros	2	2%
Académicas	1	1%	Comunicación	1	2%	Pertinente	2	2%
Amor	1	1%	Comunidad	1	2%	Proyectos	2	2%
Concebir	1	1%	Conocimiento	1	2%	Social	2	2%
Conocimiento	1	1%	Credibilidad	1	2%	Trabajo en equipo	2	2%
Construcción	1	1%	Dirección	1	2%	Abierto	1	1%
Diversidad	1	1%	Esfuerzo	1	2%	Acompañamiento	1	1%
Espacios significativos	1	1%	Estratégicos	1	2%	Actividades	1	1%
Horizontes	1	1%	Gestión académica	1	2%	Acuerdo	1	1%
Interacción	1	1%	Gestión comunitaria	1	2%	Alteridad	1	1%
Libertad	1	1%	Gestión directiva	1	2%	Alternativas	1	1%
Misión	1	1%	Guía	1	2%	Apropiación	1	1%
Oportunidad	1	1%	Iniciativa	1	2%	Articulación	1	1%
Planificación	1	1%	Liderazgo	1	2%	Asertiva	1	1%
Política	1	1%	Organizar	1	2%	Calidad	1	1%
Procedimiento	1	1%	Personas	1	2%	Cambios	1	1%
Realidad	1	1%	Positivo	1	2%	Capacitación	1	1%
Reconocer	1	1%	Programas	1	2%	Carisma	1	1%
Tramite	1	1%	Proyectos	1	2%	Constancia	1	1%
			Reflexivo	1	2%	Continua	1	1%
			Representación	1	2%	Coordinación	1	1%
			Respeto	1	2%	Creatividad	1	1%
			Sensibilidad	1	2%	Cultural	1	1%



			Trabajo en equipo	1	2%	Delegar	1	1%
						Democrático	1	1%
						Desarrollo	1	1%
						Dinamismo	1	1%
						Disciplina	1	1%
						Docentes	1	1%
						Eficiente	1	1%
						Ejecutar	1	1%
						Emociones	1	1%
						Encausar	1	1%
						Equidad	1	1%
						Espacios	1	1%
						Estratégicos	1	1%
						Fuera	1	1%
						Funciones	1	1%
						Gestor global	1	1%
						Guía	1	1%
						Igualdad	1	1%
						Inclusión	1	1%
						Interacciones	1	1%
						Intereses	1	1%
						Libertad	1	1%
						Lineamientos	1	1%
						Misión	1	1%
						Normas	1	1%
						Objetivos	1	1%
						Orientar	1	1%
						Papeleo	1	1%
						Participación	1	1%
						Planeación	1	1%
						Principios	1	1%
						Programas	1	1%
						Propuestas	1	1%
						Realizar	1	1%
						Responsabilidad	1	1%
						Resultados	1	1%
						Roles	1	1%
						Seguridad	1	1%
						Sinceridad	1	1%
Total	100	100%		54	100%		108	100%

Fuente: elaboración propia



En la segunda categoría las palabras que más referenciaron los sujetos, fueron aquellas que tienen que ver con el direccionamiento de la institución educativa, anclada a los conceptos de liderazgo, organización, administración, planeación, organización, es decir, con aspectos que tienen que ver con las funciones de la gestión.

Tabla 23. Palabras Asociadas Segunda Categoría

SEGUNDA CATEGORÍA								
Primer nivel	F	%	Segundo nivel	F	%	Tercer nivel	F	%
Direccionamiento	8	8%	Organizar	3	13%	Direccionamiento	3	6%
Liderazgo	6	6%	Modelos	2	8%	Guía	2	4%
Organizar	6	6%	Liderazgo	2	8%	Organizar	2	4%
Practicas	6	6%	Responsabilidad	1	4%	Pertinente	2	4%
Transformación	6	6%	Procesos	1	4%	Veeduría	2	4%
Comunidad	5	5%	Prácticas	1	4%	Académica	1	2%
Administracion	3	3%	Políticas	1	4%	Cliente	1	2%
Estructura	3	3%	Orientación	1	4%	Clima	1	2%
Inclusión	3	3%	Oportunidad	1	4%	Comprobación	1	2%
Académica	2	2%	Guía	1	4%	Comunicación	1	2%
Actores	2	2%	Eficiencia	1	4%	Comunidad	1	2%
Compromiso	2	2%	Direccionamiento	1	4%	Contexto	1	2%
Diversidad	2	2%	Cultura	1	4%	Convivencia	1	2%
Evaluación	2	2%	Costumbres	1	4%	Deconstrucción	1	2%
Formación	2	2%	Control	1	4%	Derechos	1	2%
Participación	2	2%	Comunidad	1	4%	Dinámico	1	2%
Pertinente	2	2%	Competencias	1	4%	Dirección	1	2%
Planeación	2	2%	Asesoría	1	4%	Dirigir	1	2%
Promover	2	2%	Administración	1	4%	Diversidad	1	2%
Responsabilidad	2	2%	Académica	1	4%	Enfoque	1	2%
Trabajo en equipo	2	2%				Estratégica	1	2%
Acompañamiento	1	1%				Funciones	1	2%
Adultos estimulantes	1	1%				Inclusión	1	2%
Ambiente	1	1%				Individuales	1	2%
Articulación	1	1%				Información	1	2%
Autonomía	1	1%				Inmediato	1	2%
Contexto	1	1%				Instrucción	1	2%
Convivencia	1	1%				Labor	1	2%
Dedicación	1	1%				Liderazgo	1	2%
Desarrollo	1	1%				Mejoramiento	1	2%
Didáctica	1	1%				Mercadeo	1	2%
Diligencia	1	1%				Metodologías	1	2%
Educacion	1	1%				Modelos	1	2%



Emancipadora	1	1%				Objetivos	1	2%
Equidad	1	1%				Observación	1	2%
Herramientas	1	1%				Ordenar	1	2%
Integral	1	1%				Orientación	1	2%
Libertad	1	1%				Proyección	1	2%
Mediación	1	1%				Resultados	1	2%
Misión	1	1%				Roles	1	2%
Niñez	1	1%				Sostenibilidad	1	2%
Objetivos	1	1%				Trabajo en equipo	1	2%
Oportunidad	1	1%						
Pedagogía	1	1%						
Procesos	1	1%						
Proyección	1	1%						
Sensible	1	1%						
Sociedad	1	1%						
Sostenibilidad	1	1%						
Tramite	1	1%						
Visión	1	1%						
Total	100	100%		24	100%		48	100%

En esta categoría fue en donde se presentó un menor número de palabras diferentes, especialmente en las del tercer nivel, en donde el mayor número de recurrencia por palabra encontrada fueron dos.

Tabla 24. Palabras Asociadas Tercera Categoría

TERCERA CATEGORÍA								
Primer nivel	F	%	Segundo nivel	F	%	Tercer nivel	F	%
Administración	9	9%	Direccionamiento	3	11%	Administración	2	4%
Direccionamiento	5	5%	Recursos	3	11%	Aprovechamiento	2	4%
Diversidad	4	4%	Gestión	2	7%	Asignación	2	4%
Funciones	4	4%	Mandato	2	7%	Autoevaluación	2	4%
Organizar	4	4%	Personas	2	7%	Ayudas	2	4%
Acciones	3	3%	Planeación	2	7%	Bienestar	2	4%
Calidad	3	3%	Apoyo	1	4%	Calidad	2	4%
Inclusión	3	3%	Conducción	1	4%	Corresponsabilidad	2	4%
Liderazgo	3	3%	Control	1	4%	Cumplimiento	2	4%
Personas	3	3%	Distribución	1	4%	Direccionamiento	2	4%
Trabajo en equipo	3	3%	Ejecutar	1	4%	Directivo	1	2%
Autonomía	2	2%	Gerencia	1	4%	Disposición	1	2%
Construir	2	2%	Ingresos	1	4%	Económicos	1	2%
Currículo	2	2%	Liderazgo	1	4%	Educación	1	2%



Estratégica	2	2%	Manejo	1	4%	Empleo	1	2%
Misión	2	2%	Orientar	1	4%	Estratégica	1	2%
Orientar	2	2%	Resultados	1	4%	Experiencias	1	2%
Participación	2	2%	Servicios	1	4%	Externos	1	2%
Planeación	2	2%	Sistemático	1	4%	Financieros	1	2%
Políticas	2	2%				Gestión	1	2%
Recursos	2	2%				Gobierno	1	2%
Responsabilidad	2	2%				Idoneidad	1	2%
Academico	1	1%				Internos	1	2%
Actores	1	1%				Logros	1	2%
Alternativas	1	1%				Mandato	1	2%
Áreas	1	1%				Manejo	1	2%
Articulación	1	1%				Mejoramiento	1	2%
Cambio	1	1%				Metas	1	2%
Compromiso	1	1%				Nacional	1	2%
Comunicación	1	1%				Nutricional	1	2%
Comunidad	1	1%				Objetivos	1	2%
Control	1	1%				Ordenar	1	2%
Cooperación	1	1%				Organizar	1	2%
Coordinar	1	1%				Participación	1	2%
Critico	1	1%				Personas	1	2%
Cultural	1	1%				Planeación	1	2%
Democrático	1	1%				Procesos	1	2%
Dialógica	1	1%				Psicológico	1	2%
Eficacia	1	1%				Recursos	1	2%
Empoderamiento	1	1%				Repartición	1	2%
Escenarios	1	1%				Sinergia	1	2%
Escuela	1	1%				Trabajo en equipo	1	2%
Estructura	1	1%				Uso	1	2%
Etnoinvestigación	1	1%				Visión	1	2%
Facilitación	1	1%						
Gestión	1	1%						
Innovación	1	1%						
Investigación	1	1%						
Metas	1	1%						
Metodología	1	1%						
Posibilidad	1	1%						
Proyección	1	1%						
Sensible	1	1%						
Sistemático	1	1%						
Sociedad	1	1%						
Transformación	1	1%						
Total	100	100%		27	100%		54	100%



En la cuarta categoría se identificaron en el segundo y tercer de nivel, un menor número de palabras y frecuencias asociadas, centrándose la asociación con las áreas de la gestión escolar.

Tabla 25. Palabras Asociadas Cuarta Categoría

CUARTA CATEGORÍA								
Primer nivel	F	%	Segundo nivel	F	%	Tercer nivel	F	%
Áreas	5	5%	Comunidad	5	33%	Recursos	6	20%
Comunidad	4	4%	Administrativa	4	27%	Calidad	3	10%
Dirección	4	4%	Dirección	4	27%	Talento	2	7%
Administrativa	3	3%	Financiero	1	7%	Financiero	2	7%
Función	3	3%	Académico	1	7%	Docentes	2	7%
Liderazgo	3	3%				Convivencia	2	7%
Participativa	3	3%				Servicio	1	3%
Recursos	3	3%				Participación	1	3%
Articulación	2	2%				Objetivos	1	3%
Calidad	2	2%				Lineamientos	1	3%
Construcción	2	2%				Intervención	1	3%
Evaluación	2	2%				Interacción	1	3%
Inclusión	2	2%				Formación	1	3%
Misión	2	2%				Evaluación	1	3%
Normatividad	2	2%				Disciplina	1	3%
Personas	2	2%				Dirección	1	3%
Pertinente	2	2%				Corresponsabilidad	1	3%
Políticas	2	2%				Coordinar	1	3%
Práctica	2	2%				Consolidación	1	3%
Proceso	2	2%						
Resultados	2	2%						
Trabajo en equipo	2	2%						
Visión	2	2%						
Académico	1	1%						
Acción	1	1%						
Aprendizaje	1	1%						
Autonomía	1	1%						
Biopolítica	1	1%						
Cambio	1	1%						
Compartir	1	1%						
Comprensión	1	1%						
Compromiso	1	1%						
Contexto	1	1%						
Convenios	1	1%						



Coordinar	1	1%						
Didáctica	1	1%						
Dinámica	1	1%						
Equidad	1	1%						
Estructura	1	1%						
Experiencia	1	1%						
Familia	1	1%						
Financiero	1	1%						
Flexibilidad	1	1%						
Habilitar	1	1%						
Hogar	1	1%						
Honestidad	1	1%						
Horizonte	1	1%						
Infraestructura	1	1%						
Institución	1	1%						
Metodología	1	1%						
Movilizar	1	1%						
Organismo	1	1%						
Organización	1	1%						
Pedagógico	1	1%						
Productividad	1	1%						
Promover	1	1%						
Proyección	1	1%						
Realidad	1	1%						
Reflexionar	1	1%						
Respeto	1	1%						
Seguimiento	1	1%						
Sensibilidad	1	1%						
Sostenibilidad	1	1%						
Transformación	1	1%						
Valores	1	1%						
Total	100	100%		15	100%		30	100%

Fuente: elaboración propia

En la última categoría se identificaron tanto en el primer nivel como en el tercer nivel, un mayor número de frecuencias por palabras, mientras que las palabras asociadas en el segundo nivel no presentaron ninguna recurrencia, cada palabra sólo fue asociada una vez.



Tabla 26. Palabras Asociadas quinta Categoría

QUINTA CATEGORÍA								
Primer nivel	F	%	Segundo nivel	F	%	Tercer nivel	F	%
Evaluación	9	9%	Académica	1	4%	Evaluación	6	12%
Administración	6	6%	Administracion	1	4%	Necesidades	2	4%
Comunidad	4	4%	Adquirir	1	4%	Mejoramiento	2	4%
Actores	3	3%	Análisis	1	4%	Interacción	2	4%
Transformación	3	3%	Aprendizaje	1	4%	Estrategia	2	4%
Autonomía	2	2%	Autoevaluación	1	4%	Compromiso	2	4%
Calidad	2	2%	Calidad	1	4%	Cambio	2	4%
Didáctica	2	2%	Colectivo	1	4%	Visión	1	1%
Educación	2	2%	Comunidad	1	4%	Sistemático	1	1%
Equidad	2	2%	Conocimiento	1	4%	Retroalimentación	1	1%
Espacios	2	2%	Continuidad	1	4%	Resultados	1	1%
Gobierno	2	2%	Diagnostico	1	4%	Respeto	1	1%
Mejoramiento	2	2%	Diferencias	1	4%	Reflexivo	1	1%
Metas	2	2%	Direccion	1	4%	Reestructura	1	1%
Motivación	2	2%	Docentes	1	4%	Reconocimiento	1	1%
Operatividad	2	2%	Estrategia	1	4%	Realidad	1	1%
Políticas	2	2%	Estudiantes	1	4%	Proyectos	1	1%
Prácticas	2	2%	Flexible	1	4%	Procesos	1	1%
Procesos	2	2%	Fluida	1	4%	Prácticas	1	1%
Recursos	2	2%	Heterogénea	1	4%	Planeación	1	1%
Relaciones	2	2%	Innovación	1	4%	Pertinente	1	1%
Responsabilidad	2	2%	Mejoramiento	1	4%	Obtener	1	1%
Académica	1	1%	Planeación	1	4%	Objetivos	1	1%
Aceptación	1	1%	Resultados	1	4%	Metodologías	1	1%
Ambientes	1	1%	Seguimiento	1	4%	Metas	1	1%
Apoyo	1	1%	Trabajo en equ	1	4%	Integradora	1	1%
Autoridad	1	1%	Transformación	1	4%	Innovación	1	1%
Cambio	1	1%				Impactar	1	1%
Clima favorable	1	1%				Humano	1	1%
Coherencia	1	1%				Formativa	1	1%
Comunicación	1	1%				Entender	1	1%
Conseguir	1	1%				Cooperación	1	1%
Contexto	1	1%				Convivencia	1	1%
Continuidad	1	1%				Comunidad	1	1%
Convivencia	1	1%				Competencias	1	1%
Critico	1	1%				Articulación	1	1%
Cultural	1	1%				Alternativa	1	1%
Democracia	1	1%				Adquirir	1	1%
Descentraliza	1	1%				Aceptación	1	1%
Dinámico	1	1%				Acciones	1	1%
Direccion	1	1%						



Enseñanza	1	1%						
Entorno	1	1%						
Escuchar	1	1%						
Estructura	1	1%						
Facilitar	1	1%						
Familia	1	1%						
Gestión	1	1%						
Horizonte	1	1%						
Impactar	1	1%						
Inclusión	1	1%						
Institución	1	1%						
Liderazgo	1	1%						
Misión	1	1%						
Nueva estructura	1	1%						
Objetivos	1	1%						
Organización	1	1%						
Planeación	1	1%						
Proyección	1	1%						
Solidaridad	1	1%						
Solución problemas	1	1%						
Trabajo en equipo	1	1%						
Visión	1	1%						
Total	100	100%			27	100%		51 100%

Fuente: elaboración propia

Con el fin de continuar con el proceso de comprensión de la carta asociativa, se establecieron algunos criterios a saber. En el primer nivel de asociación, se tomaron las palabras que tuvieron un número igual o mayor de cinco recurrencias. En el segundo nivel de la cadena asociativa, aquellas palabras con tres o más recurrencias y para el último nivel, aquellas con dos o más recurrencias. Otro criterio establecido, fue la confrontación de las palabras fuerza que se identificaron en el universo semántico de cada una de las expresiones discursivas, en donde se inició el proceso de reagrupar los enlaces que tuvieran una misma significación, pero que su escritura estaba anclada a sinonimias, un ejemplo de ello: Sujetos, Seres Humanos, Personas, Individuos, las cuales fueron agrupados en el concepto de Personas.



Una vez establecidos los criterios, el proceso de análisis de la carta asociativa se realizó inicialmente sobre la primera serie de asociaciones, después sobre el conjunto de la primera, segunda y tercera serie, finalmente sobre el conjunto de las cadenas asociativas. Es de anotar que para el cruce de asociación y el relacional, entre estos aspectos se hizo uso del software especializado SPSS. Lo anterior permitió al interior de la representación, establecer confluencias acerca de cómo se comprende la gestión escolar, para finalmente establecer la red semántica.

Vínculos directos de las asociaciones: Un total de 100 cartas asociativas fueron diligenciadas entre hombres, mujeres y grupos en torno al concepto de gestión escolar, en donde se presentaron 3.334 llaves de asociación que generaron cerca de 4.934 términos asociadas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Las cinco expresiones discursivas que más relacionaron con el concepto de gestión escolar fueron: Liderazgo con un 35% de representatividad, Direccionamiento en un 16%, Administración con un 18%, la expresión Comunidad con un 13% y finalmente Evaluación con un porcentaje igual que la tercera categoría, con un 18% de significación.

3.3.1 Expresión discursiva liderazgo

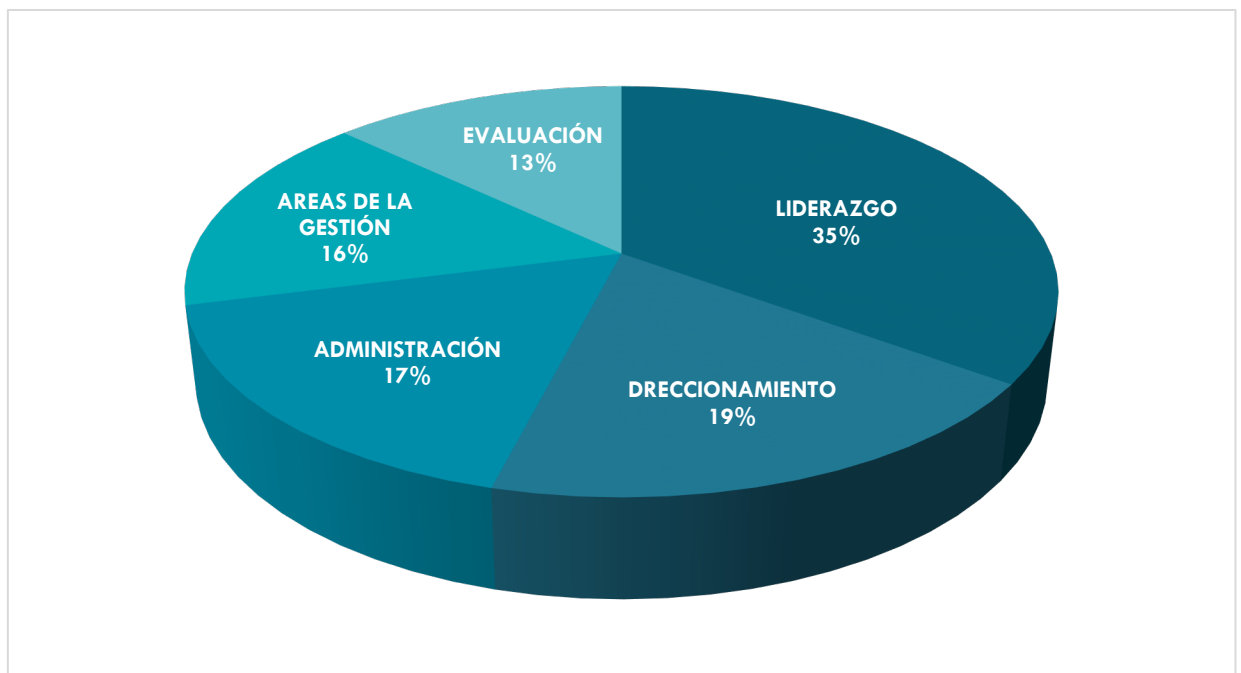
Liderazgo, se convirtió en la palabra más relevante en las cartas asociativas ubicándola en la categoría No.1 de asociación, con un nivel de representatividad del 35%, lo que lleva a señalar una vez más la importancia del liderazgo en las instituciones escolares. Como lo expresa Acosta:

Se sugiere entonces una nueva forma de autoridad: el liderazgo. En contravía a la autocracia, el liderazgo no tiene un poder negativo, sino que se funda sobre la



positividad, es decir, que no niega sino que impulsa, no constriñe sino que potencializa, no obliga sino que invita, anima y sugiere. Los discursos de la gestión entienden ahora al directivo como un líder, alguien capaz de ejercer un poder positivo frente a su comunidad educativa, un poder que haga posible que los objetivos de la gestión se lleven a cabo de la satisfacción individual y colectiva, del acuerdo comunitario, de la unidad de propósitos (2005, p.167).

Figura 23. Llaves de Asociación Directa Derivadas del Término Gestión Escolar



Fuente: elaboración propia

El liderazgo es entendido, entonces, como una compleja forma de acompañamiento que se debe dar en las instituciones escolares para el devenir en procesos de creación de la gestión escolar, De esta forma puede hablarse del liderazgo como iniciativa en cuanto existe la posibilidad de concebir, de proponer, de representar nuevos territorios en el mapa de la institución educativa, recordando a Carlos Calvo, los mapas de por sí no son territorios; sólo son intentos subjetivos de describir o representar un territorio.



No hay institución educativa exitosa, si no existe un líder, un rector y un equipo de dirección absolutamente convencidos de las institución que están dirigiendo; yo soy un convencido de que la cabeza marca un proceso de liderazgo que debe ser incuestionable, un rector es eso, es el que le da rectitud y el que direcciona un proyecto educativo, el verbo no existe, pero si lo tendríamos que inventar, hay que saber rectoriar los proyectos educativos y para mí eso es clave, el rector debe hacer que su proyecto educativo se parezca a su visión de vida y debe imprimirle entrega, pasión, abnegación, disciplina, para mí la primer práctica de la gestión, es el liderazgo de su equipo directivo, debe ser intachable, deben ser idóneos, prepararse, estar continuamente, mejor dicho hoy en día un rector no puede hacer una administración endógena, sino que tiene que hacer una administración exógena y es que tiene que salir, entonces para mí el rector tiene que sonar en el concejo, en la alcaldía, en empresarios por la Educación, en alianzas por la educación, en escenarios académicos, tiene que hacer tres gestiones, una en oficina, otra en corredores y otra en la ciudad y allá, es donde tiene que verse ese proceso y para mí ese es el liderazgo (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 11).

El liderazgo es saber manejar a las personas, escucharlas y también es corregir si uno está cometiendo un error, pero de manera respetuosa. Es participación, la participación de todos los estudiantes me parece muy necesaria, como te digo, pues no me parece que los estudiantes no tengamos voto en los consejos directivos. El liderazgo también es el trabajo en equipo que me parece súper necesario para que unos no vayan para un lado y otros para el otro, sino que todos estén centrados como en la misma idea (Diálogos E. Juanita, 2016, p. 225).

Ahora bien, la construcción de ese liderazgo, requiere de la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa, no de una única instancia sino, de todos los que son coparticipes del devenir institucional; de esta manera se podrán generar mayores compromisos de sus integrantes a través de acciones colegiadas que respondan a las necesidades institucionales desde los sujetos. “Yo creo que algo que debe tener el directivo docente, el rector, el coordinador, definitivamente es que por encima de sus actitudes como profesional está por encima las actitudes como ser humano para darle cavidad a todo, a mí me parece que el buen éxito de un liderazgo administrativo está precisamente en un excelente liderazgo y en lo humano y yo lo he

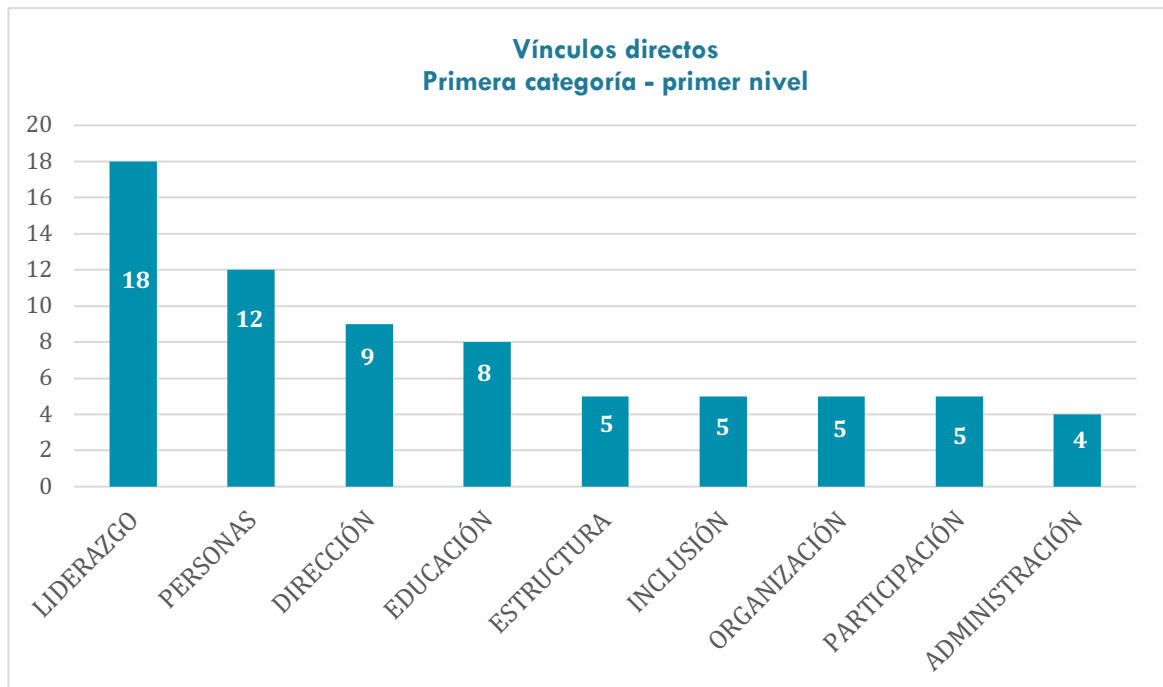


dicho siempre educar y administrar es un arte eminentemente humano” (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 12).

Es de anotar que en este primer nivel de asociación, los sujetos también relacionaron la gestión escolar con: Personas, dirección, educación, estructura, organización, participación, inclusión y administración.

Para efectos de la representación gráfica, sólo se señalarán aquellas palabras que tuvieron como mínimo cuatro o más recurrencias, como se puede observar en la siguiente imagen.

Figura 24. Vínculos Directos Primera Categoría – Primer Nivel



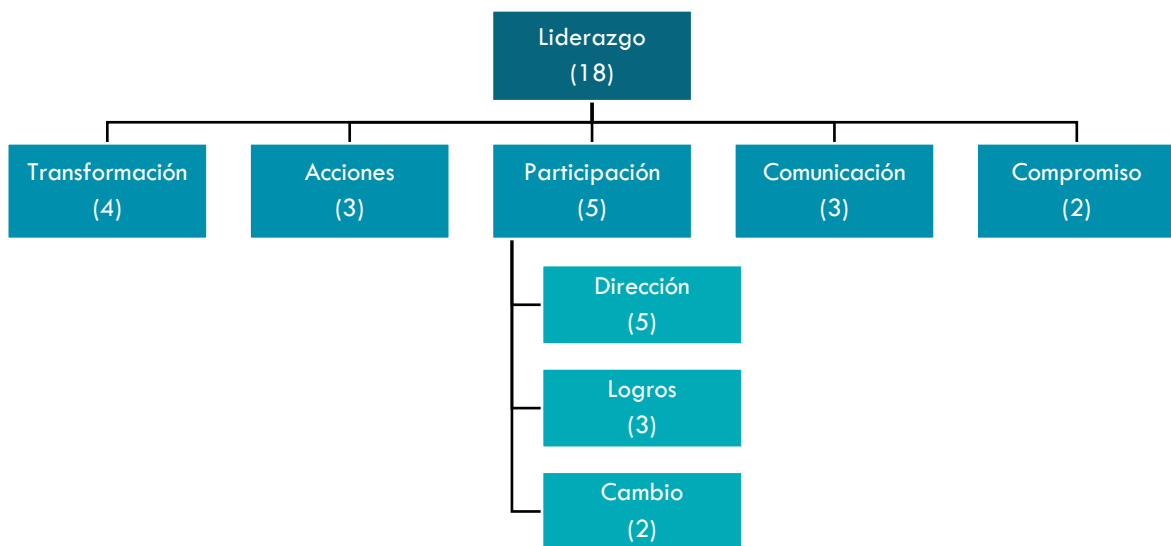
Fuente: elaboración propia

A continuación se relacionan las palabras más representativas derivadas de la expresión discursiva liderazgo en el segundo nivel de la cadena, la cual fue asociada



con transformación, acciones, comunicación, compromiso y participación, siendo ésta última la de mayor recurrencia, asociándosela en un tercer nivel con las expresiones: Dirección, logros y cambio.

Figura 25. Vínculos Directos Primera Categoría - Segundo y Tercer Nivel



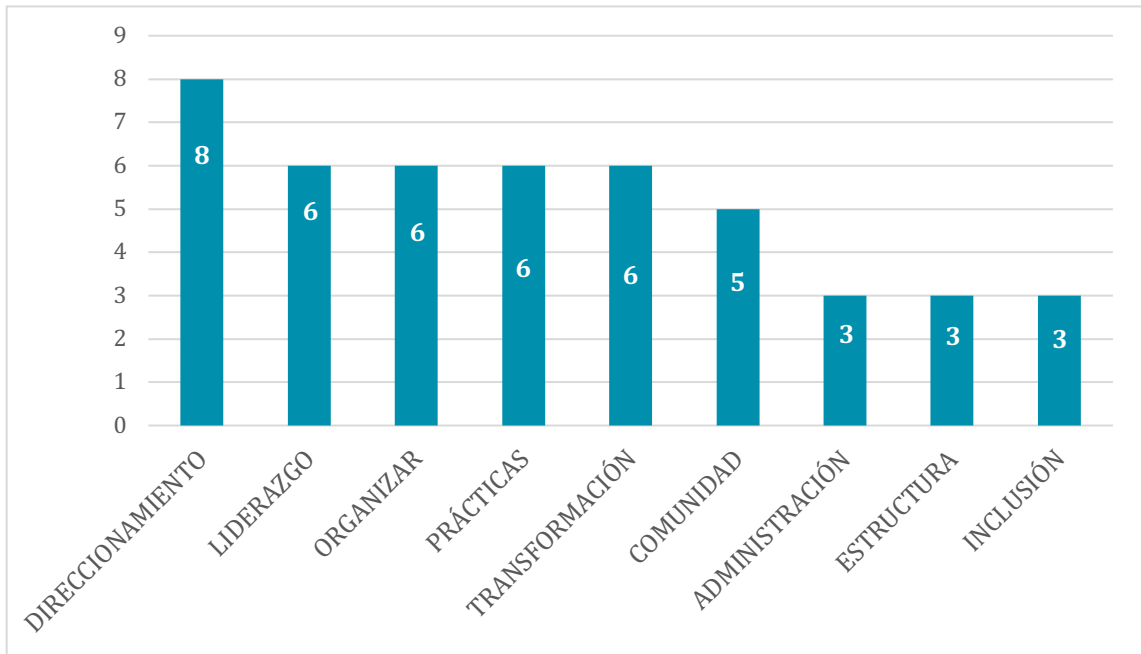
Fuente: elaboración propia

3.3.2 Expresión discursiva direccionamiento

La segunda llave con más recurrencias, ubicada en la segunda categoría, fue la cadena asociada con la palabra Direccionamiento, teniendo un porcentaje de representatividad del 19%. Las palabras fuerza que también relacionaron las personas en este nivel de la cadena asociativa fueron: Liderazgo, organizar, prácticas, transformación, comunidad, administración, estructura e inclusión, como se representa en la siguiente imagen.

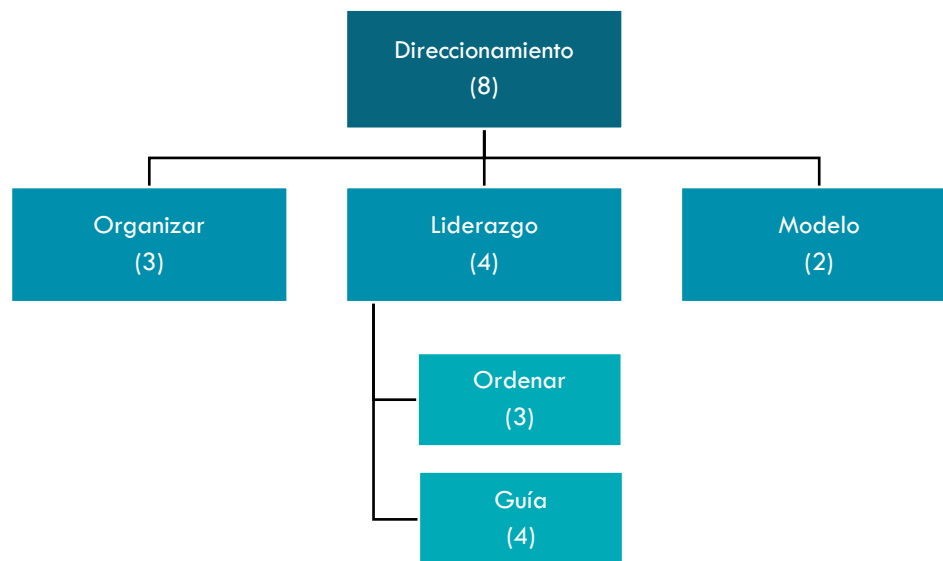


Figura 26. Vínculos Directos Segunda Categoría – Primer Nivel



Frente a las palabras fuerza más relacionadas con el direccionamiento en el segundo nivel de asociación se tiene: liderazgo, modelo y organizar y en el tercer nivel de asociación, las palabras ordenar y guiar como se puede apreciar en la siguiente imagen.

Figura 27. Vínculos directos segunda categoría segundo y tercer nivel





El término asociado a la expresión discursiva de direccionamiento en el segundo nivel, es el término liderazgo, llama la atención como éste concepto aparece no solamente en los diferentes niveles de asociación en cada una de los ámbitos de comprensión de la carta asociativa, sino también referenciado por los actores de la escuela, frente al concepto de la gestión escolar, planteada en los distintos diálogos, como se puede apreciar en las siguientes narrativas.

Para mí la definición de gestión escolar es precisamente es coger una institución educativa, donde hay una comunidad, representada en niños, padres de familia, maestros y personal de apoyo y generar un liderazgo muy humanista, una gestión muy eficiente, un empoderamiento muy tangible, una evaluación muy concreta para un mejoramiento que satisfaga y que haga feliz y pleno a todos (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 24).

El liderazgo me parece primordial en todos los directivos y en todos los que hagan parte de los consejos del colegio, porque una persona que no sea buen líder, no puede estar en la dirección del colegio (Diálogos E. Juanita, 2016, p. 225).

3.3.3. Expresión discursiva administración

Con un porcentaje de participación del 17%, esta expresión discursiva se ubicó en la tercera categoría. Es de anotar que la administración, se instala en las instituciones educativas a mediados de los años ochenta cuando la escuela fue equiparada a una empresa y se inician los discursos de la administración educativa, como se le conoció a esta nueva tecnología para el gobierno escolar, con el fin de garantizar una prestación eficiente del servicio educativo, para lo cual fue necesario iniciar también los procesos de formación de “gerentes escolares” que se encargaran del gerenciamiento de la empresa educativa. En palabras de Romero: “La administración educativa constituye un desafío de gran magnitud en la actualidad, lo cual ha impulsado programas de capacitación y profesionalización de administradores.

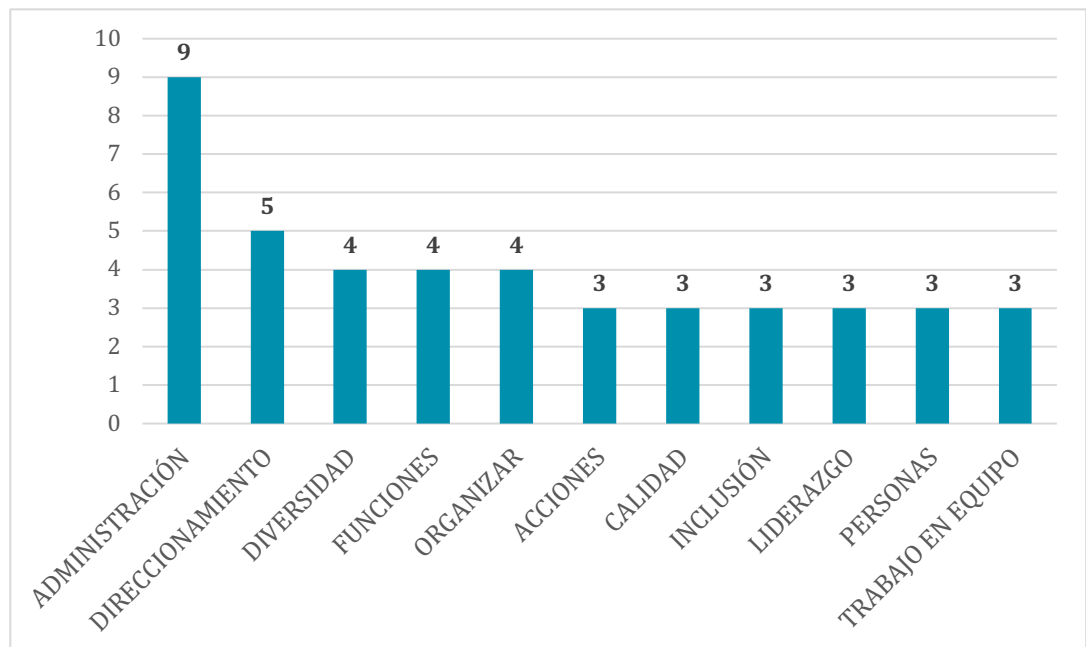


Aunque todavía tiene un camino largo por recorrer, pues su complejidad y magnitud han crecido y cada día se dificulta más manejar las empresas educativas” (1982, p. 49).

La administración educativa, buscó entonces administrar de una forma más eficiente los recursos a su disposición. Los currículos, las plantas físicas y los estudiantes se convirtieron en clientes y los docentes en recursos humanos que debían ser administrados de forma más eficiente en aras de conseguir los mejores resultados, aspectos que aún permanecen en las instituciones escolares, de allí que no sea extraño el vínculo relacional de la gestión con la administración.

Esta expresión discursiva se relacionó con las siguientes palabras fuerza, en el segundo nivel de asociación: recursos, gestión, mandato, personas, planeación y direccionamiento, siendo esta última a la que se le asociaron con mayor recurrencia las palabras disposición, manejo, ordenar y repartición.

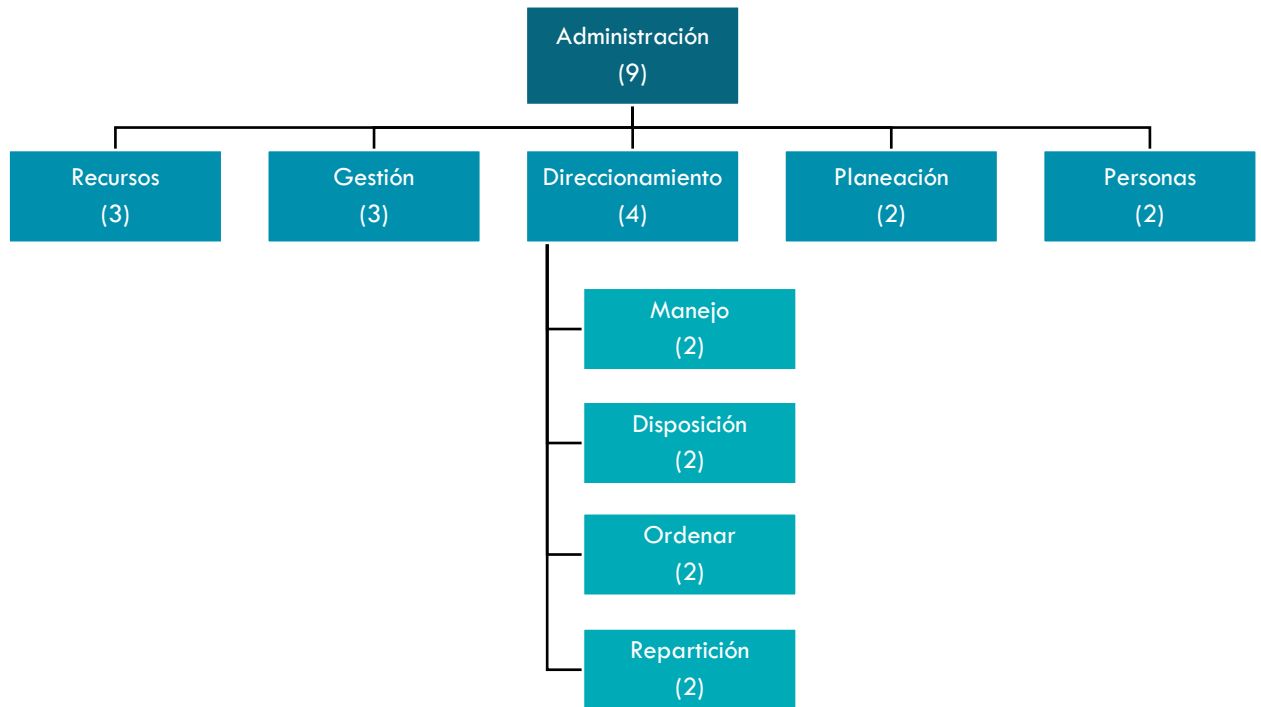
Figura 28. Vínculos directos Tercera categoría – Primer nivel



Fuente: elaboración propia



Figura 29. Vínculos directos tercera categoría segundo y tercer nivel



Fuente: elaboración propia

3.3.4. Expresión discursiva áreas de la gestión

Esta cuarta expresión discursiva cuenta con palabras fuerza relacionadas con las áreas de la gestión escolar y con un porcentaje de representatividad del 16%, las palabras que afloraron con vínculos directos en el primer nivel de esta cuarta categoría fueron: comunidad, administrativa, función, liderazgo, participativa, recursos, articulación, siendo la palabra de mayor frecuencia comunidad, la cual fue a su vez asociada en el tercer nivel con: recursos, calidad, convivencia, docentes, financieros y talento.



Figura 30. Vínculos Directos cuarta Categoría – Primer nivel

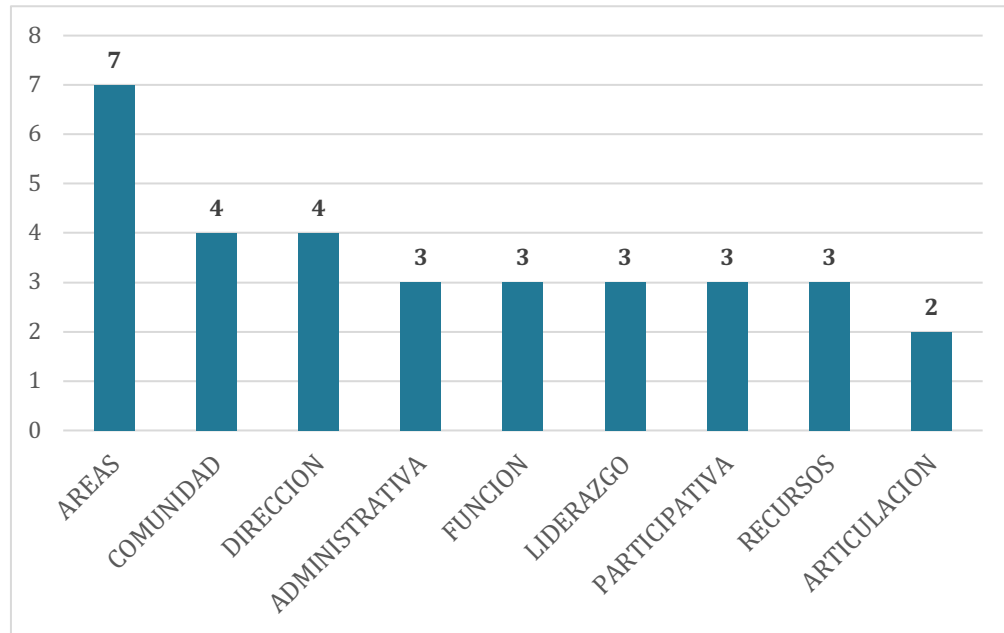
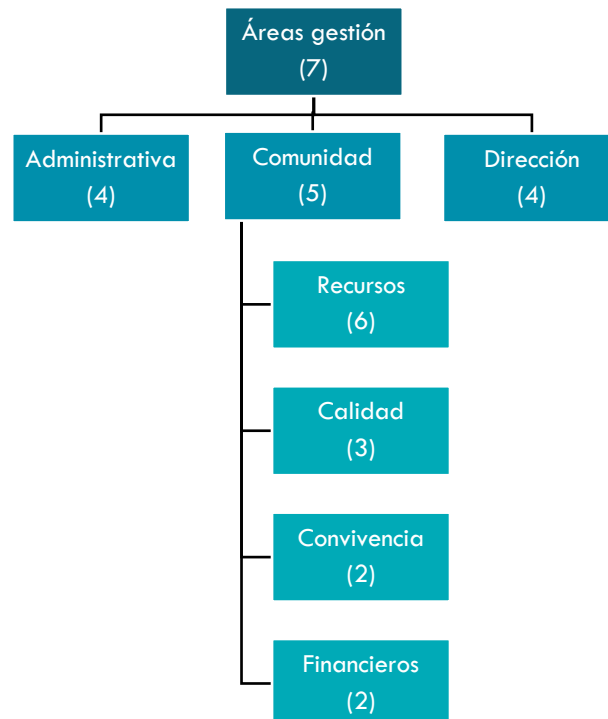


Figura 31. Vínculos directos cuarta categoría segundo y tercer nivel

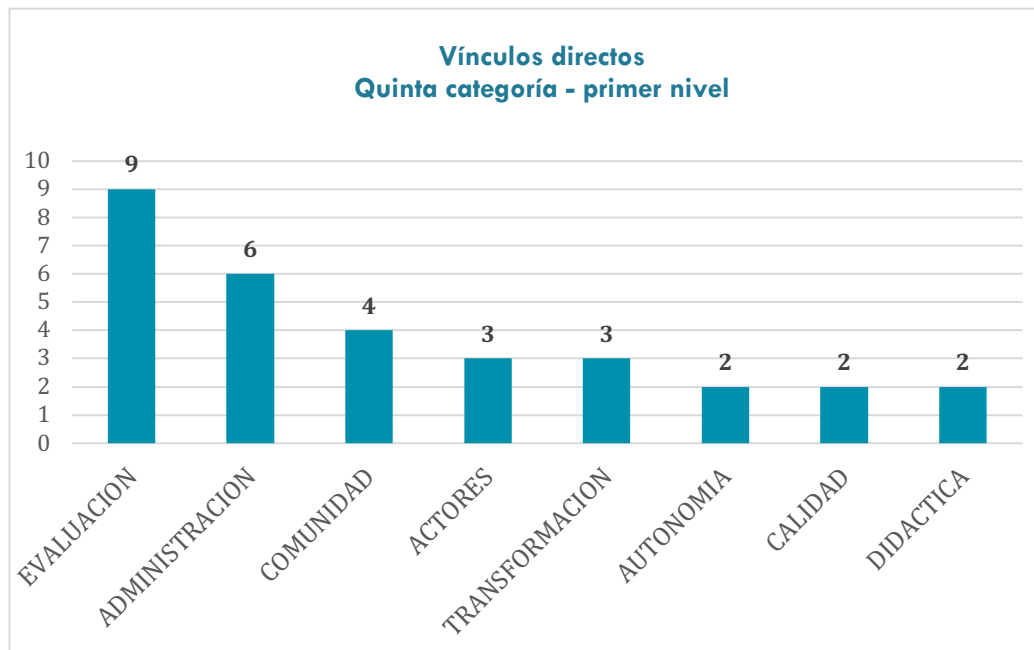




3.3.5. Expresión discursiva evaluación

La última expresión discursiva, obtuvo una participación del 13%, y fue identificada con la palabra Evaluación.

Figura 32. Vínculos Directos quinta Categoría – Primer nivel



Fuente: elaboración propia

Los procesos de evaluación deben ser abordados de manera permanente para que permitan valorar los procesos y el acontecer de la vida cotidiana de las instituciones escolares, como lo plantea uno de los rectores:

Tanto el rector como sus coordinadores deben estar en una continua verificación de lo que está aconteciendo en la cotidianidad en los procesos, entonces esa evaluación tiene tres características que son importantes que debe ser continua, debe ser atendiendo a procesos y debe tener muy claro referente a los indicadores. Yo tengo una metáfora como para comparar la evaluación y es que tú tienes dos opciones, o atenerte a lo que te llega o atenerte a lo que tu vez, entonces siempre

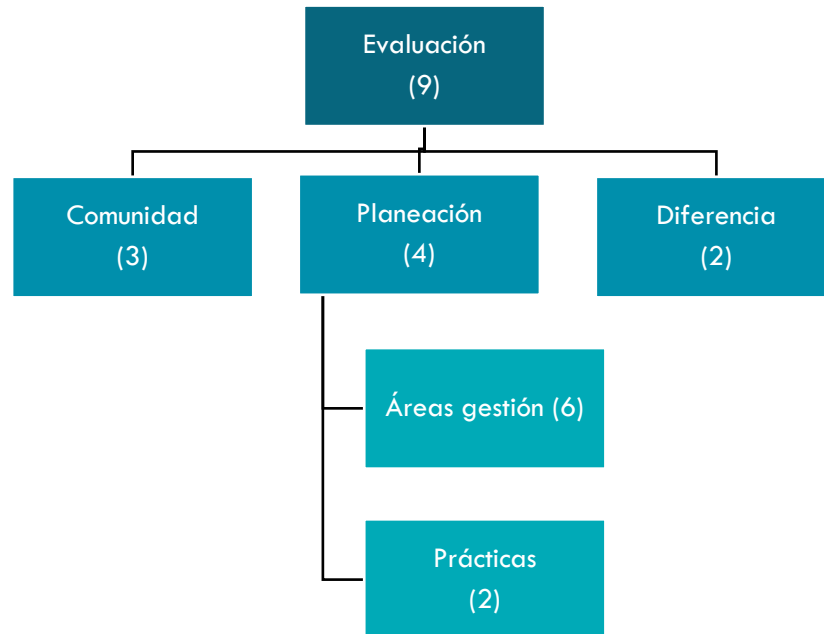


hablo que hay momentos de verdad que no pueden ser falseados y por eso el primer elemento cuando hablábamos de la gestión cotidiana es la evaluación, como si el rector fuera un escáner debe pasar la mirada por todo el cuerpo de la institución, entonces digamos que hay una evaluación cotidiana informal a lo que yo llamo el escaneo que uno hace en cualquier situación del colegio y esa es la que cotidianamente debe hacerse ajustes y hay una evaluación formal que apunta ya a evidencias concretas que deben quedar registradas y sistematizadas (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 21).

También fue interesante escuchar desde las voces de algunos de los entrevistados, puntos de fuga sobre los procesos de evaluación y las maneras cómo estos se están desarrollando. Así lo expresa uno de los docentes.

Considero que nosotros como profesionales y preocupados de la educación como tú lo estás haciendo, debiéramos empezar a repensar los sistemas evaluativos, no sólo los de aprendizaje, sino también los institucionales, porque yo creo que los sistemas evaluativos son los sistemas más mentirosos que pueden haber, yo no sé, esto a donde va a llegar pero yo creo que decir bajo, alto, básico, superior, no me dice nada de un sujeto, yo estoy repensando eso, si, yo por ejemplo soy muy crítico de la evaluación de los números, de todo sistema evaluativo, que no implique una relación directa, así como estamos tu y yo acá, entonces yo si los invito ustedes, los investigadores cierto, digamos de punta, a que repiensen estas prácticas, ya, porque esto finalmente se vuelve, lo digo con los diez años de experiencia que tengo, el punto focal de la educación y ahí está el gran fracaso, ni siquiera es el aprendizaje ni el entendimiento, si no la nota, que pena (Diálogos M. Andrés 2016, p. 118).

Ahora bien, desde la carta asociativa en el segundo nivel, la expresión evaluación, fue asociada con las palabras comunidad, diferencia y planeación, siendo ésta última a la que se le asociaron las palabras: áreas de gestión y prácticas.

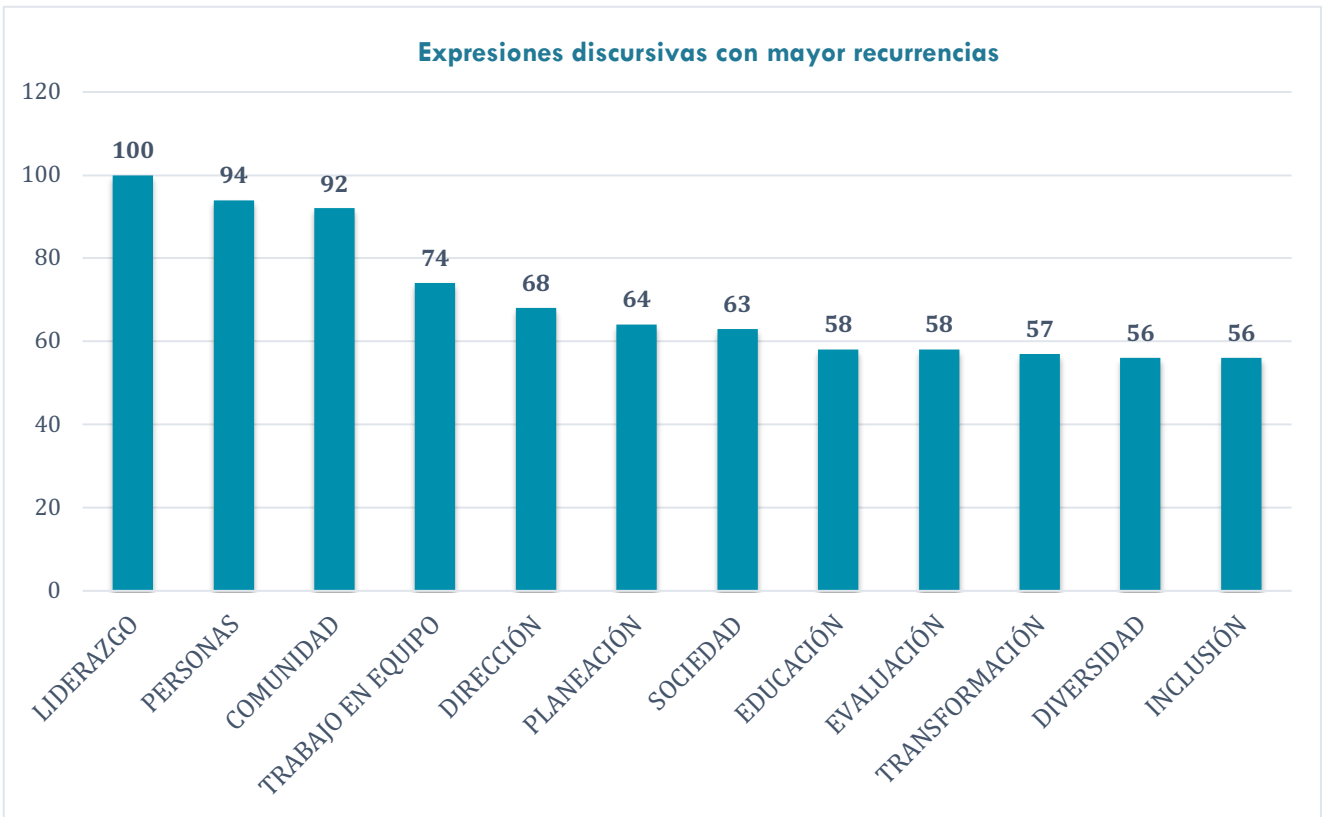
**Figura 33. Vínculos directos quinta categoría segundo y tercer nivel**

Fuente: elaboración propia

La experiencia derivada de la aplicación de los distintos formatos para el desarrollo de la carta asociativa, permitió identificar que la mayoría de actores participantes en su diligenciamiento, indican que la gestión escolar es liderazgo, siendo esta expresión discursiva la más referenciada, en 100 veces, en tanto que otras definiciones aparecen como complementarias, tales como personas, comunidad, trabajo en equipo, dirección, planeación, sociedad, educación, evaluación, transformación, inclusión y diversidad. Cuando se hace esta relación se elimina un poco el ámbito de sentido común, propio del instrumento gráfico de la carta asociativa y se apela más a la cadena semántica proveniente de un anclaje más intencionado, esto puede ser por la heterogeneidad de los sujetos que participaron, quienes poseen distintos niveles de formación.



Figura 34. Expresiones Discursivas con mayor Recurrencia



A continuación, se describen las concepciones que los distintos actores de la institución escolar tienen sobre la gestión escolar. Estas concepciones, conducen y orientan las prácticas instituidas en la organización escolar, por el sentido que los actores dan a su acción y a la de otros, las formas en la que construyen su identidad y la de aquellos con quienes interactúan, las estrategias argumentativas con las que justifican su acción y valoran o critican la acción de otros respecto de ellos, los recursos mediante los cuales describen y evalúan la situación en la que se hallan y los procesos por los que transitan. Es de anotar que en esta investigación, no subyace un afán por valorar la consistencia y estructuración de las distintas concepciones, lo que interesa es el contenido que subyace en ellas, con el fin de identificar marcos de comprensión que orientan sus actuaciones en los distintos ámbitos de la gestión escolar.



Con el ánimo de organizar la descripción narrativa de ellas y por la impronta dada en la investigación, se presentaran en primera instancia las concepciones que tienen los estudiantes, posteriormente las otorgadas por los maestros y por último, por los directivos docentes.

De manera particular, los estudiantes expresan que la gestión escolar tiene que ver con lo siguiente:

La gestión es como planear actividades para que la institución funcione muy bien en todos sus entes, en lo académico, en lo administrativo, en lo social, en consejo de padres; eso para mí es la gestión escolar (Diálogos E. Manuela, 2016, p. 222).

La gestión escolar es buscar la convivencia, no buscando como el beneficio, la conveniencia para lo que es un rector o para lo que es un directivo, sino buscando la conveniencia para todas las familias, para los estudiantes. Con mayor participación de los estudiantes (Diálogos E. Santiago, 2016, p. 192).

La gestión escolar es que un rector sepa hacer las cosas, que digamos por cada año, uno note cambios, que digamos, uno diga que un profesor sea muy malo y le diga que lo cambien y lo cambia (Diálogos E. Andrés, 2016, p. 210).

La gestión escolar es saber manejar a las personas, escucharlas. La gestión también es participación, la participación de todos los estudiantes me parece muy necesaria. La gestión escolar también tiene que ver con el trabajo en equipo que me parece súper necesario para que unos no vayan para un lado y otros para el otro, sino que todos estén centrados como en la misma idea (Diálogos E. Juanita, 2016, p. 225).

Como se puede apreciar en los conceptos dados por los estudiantes, la gestión escolar está asociada con el direccionamiento para el logro de objetivos, con la convivencia, con la manera asertiva de escuchar a los sujetos y darles participación en el devenir institucional. Ello implica reconocer a los distintos actores de la escuela



como sujetos claves para el desarrollo de los procesos institucionales, logrando su participación, siendo el mecanismo predilecto para asegurarlo, la construcción de equipos de trabajo. *“Yo creo que es muy importante para el desarrollo del colegio el poder organizar distintos grupos o equipos de trabajo en donde se tenga la participación de representantes de todos, es decir de estudiantes, padres, profesores y directivos, que se escuchen todas las voces y que entre todos podamos proponer acciones para mejorar las cosas del colegio”* (Diálogos E. Luisa, 2017, p. 283). Por otro lado para algunas organizaciones y autores plantean la necesidad de constituir equipos de trabajo que permitan el trabajo cooperativo para el desarrollo institucional.

Es necesario conformar equipos de mejoramiento en todas las instancias de la institución. Todos los miembros del plantel deben pertenecer a uno de ellos, con el fin de asegurar su participación en el proceso y responder por los resultados de las acciones que están bajo su control (Corpoeducación & Fundación Corona. p.15).

Una vez el equipo adquiere identidad y establece una estructura y una organización, los resultados se van dando de manera natural. El equipo es visto extremadamente como una unidad debido a su cohesión internamente existe la confianza y el compromiso para apoyarse entre sí. En esta etapa es cuando se dan los círculos virtuosos y las metas y los objetivos son cada vez retadores (Gómez, R., 2000, p. 57).

Es posible entonces afirmar, que cuando se generan mecanismos de participación, los integrantes asumen mayores compromisos en el desarrollo institucional. Se pasa de una aceptación de la autoridad formal, hacia el reconocimiento de la autoridad cimentada en el liderazgo. A partir de los procesos de participación, los sujetos se sienten vinculados con los objetivos que persigue la gestión de la escuela, el hecho de cuestionar, reflexionar, intervenir, criticar y proponer, genera en sí mismo un vínculo que les hace coparticipes. La participación es desde esta forma de ver una estrategia para involucrar a cada uno, en los asuntos del devenir institucional, no solamente para reflexionar sobre lo que acontece y les acontece en la institución, sino para tratar de



configurar alternativas institucionales que apunten hacia una sociedad más equitativa y justa.

Por otro lado, desde las representaciones otorgadas por los maestros sobre la gestión escolar, se tiene un abanico de opciones, que transitan desde aquellas cimentadas en la autoridad intelectual, las que la relacionan con procesos de transformación, de desarrollo integral, hasta aquellas que la resignifican, como lo expresaron los siguientes actores.

La gestión escolar como yo la puedo percibir la constituyen cinco elementos. El primero es la autoridad intelectual, el segundo la capacidad de diálogo, el tercero es la investigación, el cuarto es convenios y el quinto son recursos. Bueno entonces yo siento que, en la autoridad intelectual, debe estar actualizado dentro de esa autoridad intelectual debe tener conocimiento de su propio acervo intelectual, debe ser absolutamente crítica que me parece a mí es la parte más importante de todas. La Capacidad de diálogo y unida a ella hay tres ejes fundamentales, el primero es la tolerancia, el segundo es el asertividad y el tercero es la discursividad (Diálogos M. Andrés, 2016, p. 96).

La gestión escolar se relacionaba con la planeación y con el prever, o sea el anticipar, y es que también hay que hacer planes, en la planeación se relaciona con la organización y la organización tiene que ver con procesar, pero también con el transformar. Aquí es importante que veamos que la gestión escolar, es no solamente para el hacer, la gestión escolar implica más allá de una cosa que se llama transformar. Transforma la educación, si la educación se hizo para transformar la cultura, entonces la gestión escolar es para direccionar la educación, entonces esa gestión escolar tiene que transformar y qué tiene que transformar, tiene que transformar todo, transforma las personas, los procesos y las instituciones (Diálogos M. Janet, 2016, p. 116).

La gestión escolar es un concepto para mí, enfocado en lo integral, gestión no es solamente ocuparse de la parte de la infraestructura, de la parte física, si no que gestionar es también salir como del ámbito del pretender llegar a un punto de equilibrio en la educación, porque es que para mí el punto de equilibrio de la educación, no se puede tomar como algo que ya se va a seguir sosteniendo, porque



los colegios tienen que ser cambiantes y gestionar escolarmente es precisamente en todo momento buscar esos cambios, buscar que la educación sea dinámica y no llegue a ese punto de estática, que es lo que me parece que es un error en el que todos los colegios buscan llegar (Diálogos M. Carlos, 2016, p. 116).

Es necesario resignificar el concepto de gestión, para que se centre más en las prácticas de inclusión, lo que conlleva a un liderazgo compartido, a una participación real en la toma de decisiones en los procesos de evaluación y planeación (Diálogos M. Fernanda, 2016, p. 158).

La gestión escolar tiene que ver con varias acciones, la primera de ellas es planear, en la planeación, nosotros prevemos, organizamos y direccionamos. En la segunda es habilitar, nosotros en la gestión escolar, el docente, el directivo, lo que hace es habilitar ambientes, y digo todos los ambientes, porque son los de aula y los institucionales, habilitamos ambientes, habilitamos procesos y habilitamos espacios, la otra es operar, cuando nosotros ya estamos operando, entonces operar, se relaciona con interactuar, accionar y revisar, por ejemplo, entonces yo estaba diciendo a bueno, vamos a operar, entonces cuando operamos interactuamos con el trabajo en equipo y la toma de decisiones, operamos también y cuando lo hacemos accionamos, o sea que nosotros dinamizamos y reflexionamos sobre el hacer. Tengo una cuarta palabra que es la interacción, vea es que la gestión escolar es de personas, y es de las personas sobre las cosas, sobre los objetos, sobre las decisiones que se han tomado, entonces por eso para mí, la interacción, nunca la he leído en ningún documento que se hable de la gestión escolar, pero yo sí la uso porque la gestión escolar, es humana, es de enfoque humano, entonces yo digo en la interacción se producen unas relaciones, se produce un conocimiento y se comparten unas experiencias que se necesitan para gestionar (Diálogos M. Alba Lucía, 2017, p. 174).

Como se puede observar, para algunos de los maestros la gestión escolar trasciende lo instrumental para centrarse en los sujetos, en los procesos de interacción, en el liderazgo compartido para gestar nuevas creaciones y procesos de transformación social. De acuerdo con los planteamientos de varios autores, el liderazgo compartido se define como:



El proceso dinámico e interactivo entre los miembros de un equipo cuyo objetivo es dirigirse unos a otros para lograr las metas del equipo, de la organización o de ambos (Pearce y Conger, 2003; p.1). Se puede concebir bien como una propiedad emergente del equipo (Day et al., 2004), o bien como algo prescrito formalmente. En todo caso, surge siempre de la distribución de las acciones de liderazgo entre los miembros del equipo, de forma que todos ellos se lideran unos a otros según las circunstancias (Wageman, Fisher y Hackman, 2009). La estructura resultante puede considerarse como una red de influencia mutua, basada en los conocimientos y la pericia (Friedrich, Vessey, Schuelke, Ruark y Mumford, 2009), que incide en las actividades y resultados tanto individuales como grupales y que refuerza las relaciones entre los miembros del equipo. En este sentido, al concebirse como una propiedad del sistema, y no de un único miembro, puede decirse que 'la efectividad del liderazgo se convierte más en un producto de esas conexiones o relaciones entre las partes que en un resultado de una parte del sistema (O'Connor y Quinn, 2004, p.423).

De acuerdo con las representaciones de los maestros y con los contextos y retos a los que se enfrentan las instituciones escolares, se requiere replantear las concepciones y los modelos tradicionales de la gestión escolar y el liderazgo, basados en la autoridad vertical, referidos a un contexto local, focalizados en una única persona y orientados a relaciones de carácter individual o interpersonal, para transitar hacia el liderazgo colectivo que permita la participación efectiva de los distintos estamentos de la comunidad educativa, a través de consensos, la capacidad de diálogo y comunicaciones que enmarcan el proceso interactivo entre el rector y los diferentes actores institucionales y sociales que conforman el establecimiento educativo. "Los escenarios en los que intervienen los líderes se caracterizan por dar prioridad al movimiento continuo frente al distanciamiento y la reflexión; por el desplazamiento de las decisiones a los expertos en lugar de a las personas autorizadas a tomarlas por sus cargos; por una mayor improvisación y una menor rutina; por ser más importante la actualización y la razonabilidad que la predicción y la precisión; y por ser más recomendable la humildad en lugar de la arrogancia" (Weick, 2000).



Finalmente, en cuanto a la representación que tienen los directivos docentes sobre la gestión escolar, éstas transitan por distintos matices de comprensión, desde aquellas centradas en la satisfacción del cliente hacia otras que tienen que ver más con la perspectiva humanista de la gestión, como se aprecia en las siguientes narrativas.

Toda la gestión es para que uno se sienta feliz de estar acá y eso es lo que busca uno, entonces la gestión escolar en últimas ¿qué busca? Que un líder haga una gestión empoderando a unas personas para que todo el tiempo estén controlando lo que pasa, mejorando lo que pasa para que todo el que llegue aquí se sienta feliz. Pero mi gestión no es solo gestión de conocimiento, gestión de tareas, mi gestión es una gestión humana, abierta, una gestión de felicidad y ese empoderamiento afectivo produce niños exitosos en lo académico (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 23).

La gestión escolar yo me imagino que es, lo que tiene que estar relacionado al quehacer no solamente académico sino a lo cotidiano de un colegio, entonces yo creo que gestión escolar es la toma de decisiones, la comunicación asertiva y la evaluación (Diálogos D. María, 2016, p. 51).

La gestión escolar es tener visión de futuro, o sea, es como cuando uno es papá y mamá, uno no educa al niño para hoy, uno lo educa para mañana, uno de papá y mamá siempre tiene la visión de que cuando tú seas grande, yo hago esa analogía por parte formativa en una institución educativa y algo de formación, no en lo humano, sino en todo, en la formación académica, en la formación personal, en la formación laboral, entonces la parte formativa tiene que tener una visión, yo para qué hago este convenio, yo para qué hago esta alianza, si yo miro allá muy arriba, si yo trabajo hoy esto, ¿qué es el fruto que yo voy a obtener? A mediano o largo plazo, porque nosotros estamos trabajando a mediano y largo plazo, yo siento que nosotros no podemos trabajar bajo la inmediatez, estamos trabajando bajo la mediano y largo plazo (Diálogos D. Sandra, 2017, p. 80).

Las distintas acepciones otorgadas al concepto de gestión, traen implícita una carga semántica y de actuaciones que desde los inicios de la década de los noventa comenzaron a publicitarse como el remedio o la culpa para todos los problemas de la escuela. Al respecto Duscahtzky plantea “En los discursos que más se escuchan en los últimos tiempos, el término “gestión” ha pasado a ser el caballito de batalla cada vez



que se intenta describir lo que acontece en la vida de las instituciones. Si algo anda mal es un problema de gestión, si el personal no demuestra una buena performance, habrá que revisar los estilos de gestión, si los chicos no aprenden en la escuela o si los conflictos escolares van en aumento, la gestión es ineficaz” (2007, p. 17).

No es de extrañar entonces, que la mayoría de estas representaciones están cimentadas por teorías que llevan más de dos décadas circulando en las instituciones escolares, desde estos discursos instituidos se ha decretado que la escuela debe gestionarse, con modelos asimilables a los modelos de gestión empresarial, bajo la premisa según la cual la escuela es una organización y como tal, puede y deber ser organizada, monitoreada, controlada, financiada y valorada, según los parámetros de gestión empresarial derivados de la ley de la oferta y la demanda y de las premisas propias de la eficiencia, la eficacia y la efectividad en la producción. Dichos énfasis tienen efectos educativos, que han hecho de la administración de los saberes un asunto preponderante para la gestión escolar, ahora centrada en logros e indicadores de logro, garantes de la demanda educativa necesaria y, de modo concomitante, de la supervivencia de la institución educativa. Lo anterior, por cuanto, en Colombia, el modelo de financiamiento se sustenta en la ley de la oferta y la demanda, apuesta por financiar la demanda educativa y no la oferta. De este modo, las preguntas, las acciones y la atención general se focalizan más en el dominio de saberes y los resultados en pruebas de evaluación nacionales e internacionales, que en cualificar las preguntas sobre la escuela y sobre los sujetos que la conforman.

Ahora bien, teniendo en cuenta la gestión escolar como categoría deductiva, emergen otras categorías inductivas que los distintos actores de la comunidad educativa configuraron y que abren nuevas maneras de comprender la gestión escolar, no como tecnología hegemónica para el gobierno de las instituciones, entre ellas la escuela, sino como apuesta creativa que permita actualizar sus preguntas más allá del direccionamiento y liderazgo y restituya el lugar de los sujetos en la propia



organización educativa; probablemente se actualice y realice, con más fuerza, la misión histórica de la escuela como ámbito de interrogación y comprensión de los sujetos y de los colectivos.

Tabla 27. Categorías Inductivas

Categoría deductiva	Categoría inductivas (emergentes)	Selección de proposiciones simbólicas agrupadas por categorías
GESTIÓN ESCOLAR	LA GESTIÓN COMO INTERACCIÓN	“La gestión como interacción es mover las fichas es como para organizar, como con ese enfoque, tener los recursos es para disponer los ambientes de aula, planear es como para prever, que es lo que vamos a hacer, si, pero eso de la gestión de aula ya es más de la interacción, porque la verdad yo tampoco hago esto sola, yo tengo mis monitores con los que trabajo conjuntamente”
		“La gestión del aula es eso, como tener disponible todos los ambientes de aula para poder hacer una interacción y que esa interacción se construyan conocimiento, se construya estrategias, se construyan, haya diálogos de saberes, yo no sé, muchas inquietudes, los muchachos aprenden también con uno en cualquier espacio. En los diálogos de saberes se dan en interacciones de grupos, comunidades, y la verdad que cuando uno está hablando de su saber, esta visionando que gestión va a hacer, como lo va a hacer, cuándo, cómo, donde, con quien y eso son componentes de la gestión”
		“El concepto de gestión escolar a mí me significa interacciones del docente, cuando digo interacciones me refiero a otros papeles como el de planear su trabajo, el de hacerle seguimiento a su trabajo, el de articular su trabajo con otras posibilidades” (Diálogos con D. Diana, 2016, p. 76).
		La gestión escolar, es el hacer desde un saber muy claro y concreto en interacción y movimiento, porque la gestión escolar no es estática, la gestión escolar no es de hoy, para el hacer de hoy, el hacer de este momento, la gestión escolar es el día a día, el momento a momento, es las relaciones diarias, son los procesos que se juntan con otros, esa es la gestión escolar (Diálogos con D. Alba Lucia, 2017, p. 196).
	LA GESTIÓN ESCOLAR ES DE SENTIDO HUMANO	“La gestión tiene que tener sentido humano y de hecho pues, repito porque esto es un aprendizaje del rector anterior, esta es una escuela con proyección humana, si, entonces por eso tienes la gestión aquí, la gestión escolar es de sentido humano. La gestión escolar tiene que ser humana”
	LA GESTIÓN ESCOLAR COMO GESTA	Gestar es una palabra que se relaciona con la gestión escolar, gestar nuevas cosas, nuevas ideas, gestar en procesos que ya existen, nuevas cosas.



Por lo anterior, es necesario apostarle a una gestión escolar que promueva el reconocimiento en tanto proyecto ineludible de la escuela por configurar un sujeto con y en historia, que necesita ser reconocido en su diferencia, lo que implica adentrarse tanto en sus lógicas, en sus énfasis, en sus técnicas y en sus instrumentos, como en sus implicaciones en la configuración de subjetividades. La gestión escolar tiene vida y se hace experiencia, vía la acción de los sujetos involucrados directa e indirectamente con la institución escolar. Por ello, cabe afirmar que la gestión escolar modula la subjetividad de los sujetos involucrados, quienes, al mismo tiempo, modulan dicha gestión en un ejercicio recursivo constante, de allí la importancia de comprender la gestión escolar como campo de reflexión y actuación para el despliegue de las potencialidades de las personas que habitan la institución escolar en el proceso de germinación de los sentimientos, las ideas, las tendencias y las acciones individuales y colectivas que posibiliten la configuración de una perspectiva crítica de la gestión escolar.

Para ello, será necesario centrarse en deconstruir la realidad de la vida escolar y la veracidad del conocimiento sobre la institución educativa, comprendiendo la verdad, desde los planteamientos de Deleuze “La verdad es algo que está por producir desde, y según el horizonte de sentido del que es capaz un discurso; producir el sentido es, hoy, la tarea” (1987, p.13). Es decir será necesaria la interrogación constante de las verdades naturalizadas y racionalizadas en la gestión escolar, para identificar las vías y las alternativas que la hagan posible en coordenadas de espacios y tiempos específicos, el reconocimiento de las particulares de los sujetos que habitan la escuela. Este reconocimiento designa una relación recíproca, en la que cada uno vea al otro como su igual, en la diferencia, y desde allí, volver reflexivamente sobre nosotros mismos.

Por último, el empleo de las diferentes cartas asociativas, y la emergencia de categorías, permite sugerir el siguiente esquema gráfico que representa la red

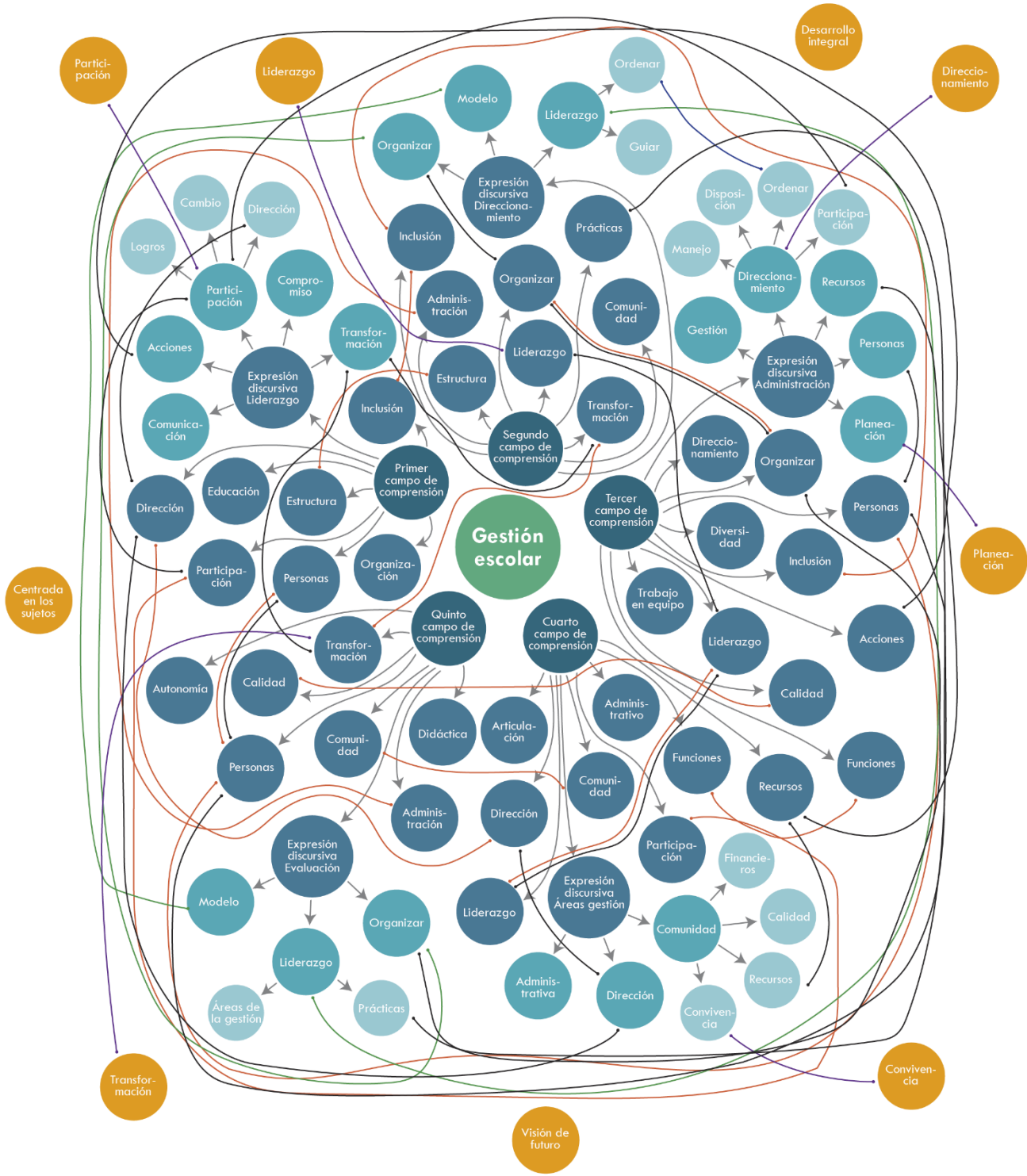


semántica de asociación del concepto de gestión escolar. Este es el resultado de comparar el universo simbólico con los distintos procesos de comprensión realizados. Ahora bien, en la red semántica los relacionamientos que se establecen entre los campos de comprensión, en su primer nivel, se puede ver con las líneas de color naranja; las palabras que se vinculan en el segundo nivel, se identifican con las líneas de color verde; las que se vinculan en el tercer nivel de asociación con líneas de color azul; y las palabras que se vinculan en todos los niveles, se identifican con las líneas color negro.

Finalmente las enunciaciones discursivas develadas en las narrativas son representadas con círculos color naranja y se vinculan a la red semántica con líneas de color morado, logrando de esta manera identificar las trayectorias y los elementos contextuales que puedan estar indicando los elementos gráficos.



Figura 35. Red Semántica Gestión Educativa



4.

TRENZANDO REDES





4.1 TEJIENDO REDES PARA UNA ESCUELA DEL PRESENTE HISTÓRICO

La escuela del presente histórico, es cualquier escuela que obliga a pensar lo impensado, a configurar distintas opciones de ser y habitar la escuela, a partir de unas circunstancias dadas en tiempo y espacio determinado. El presente histórico es el recorte de la realidad en que se conjuga lo objetivo sometido a regularidad, con la capacidad de construir lo posible. Pensar en lo histórico de la escuela es romper los límites, en busca de lo inédito, o en palabras de Zemelman:

...el pensar histórico es la capacidad de complementar el simple acto de pensar circunscrito a los marcos de la predicación de objetos, es colocarse ante las circunstancias, es la disposición y capacidad para desplegarse conforme a un sentido, un para qué, que influye sobre la construcción de conceptos en torno a la realidad externa. Significa romper con los contenidos ceñidos a los límites para dar cuenta de lo real como espacio de sujetos: pensar desde el momento que obliga a hablar también de sus aperturas, lo que alude al movimiento de lo producido como siendo lo constituyente de éste y que transformamos en el ángulo para considerar el momento sin restringirnos a sus estructuras cerradas. De ahí que cuando hablamos de inconformarnos con una situación suponemos verla en sus posibilidades de desenvolvimiento, que requieren la presencia del proyecto desde el cual se leen y determinan sus potencialidades (Zemelman, 2011, p.2).

De ahí, la relevancia de pensar la escuela como espacio para recuperar el sentido y el significado de las prácticas pedagógicas. En este sentido, no se trata de recomponer el significado original de la escuela, sino de descomponer dicha unidad, con las reglas que la intentan regir, sus estrategias, sus contextos y su acción sobre los sujetos. No se trata pues, del rescate del pasado ideal de la escuela, sino más bien de dotarla de una potencia diferente, de una dimensión nueva, en la perspectiva de



ubicarla como categoría en tiempo y espacio específico, que irrumpe en el pensamiento para posibilitar otras formas de pensarla y habitarla, convirtiéndose esto, en el nuevo desafío de la escuela del presente histórico, en el despliegue de distintas estrategias y dinámicas para responder a una nueva cartografía, para hacernos visibles, dinámicos y activos, asumiendo el riesgo de pensarnos de nuevo desde las particularidades de los actores de la vida escolar.

Pensar en una escuela del presente histórico, es tejer desde el reconocimiento del otro las potencialidades afectivas y racionales de los hombres y mujeres a partir de una ética de la potencia del sujeto, ubicado en tiempo/espacio, porque es a partir de ese sujeto que se construyen, desarrollan, aplican, legitiman, cuestionan las distintas formas de conocimiento. Lo que hombres y mujeres son, pueden llegar a ser y hacer dependerá, entonces, de que reconozcan, implementen, admitan, busquen, descubran y creen formas de conocer con las que alcancen a saber de sí, convirtiéndose ello en el nuevo mandato para la escuela del presente histórico.

...el presente aparece como momento dinámico, como movimiento, dado por un pasado pero que a la vez se construye, mientras que la historia es una secuencia de coyunturas y la teoría como una estructura racional que tiene como función, poner al sujeto pensante en función del movimiento de la realidad. De lo que se trata es de construir una dirección históricamente viable, moldear una realidad potencial (actuar sobre la historia), un indeterminado susceptible de aprehenderse por medio de prácticas sociales, que sea engarce de presente y futuro. Así, el futuro se incorpora al presente y determina el modo y contenido de su apropiación. Sin mediar una teoría, la realidad se presenta como niveles articulados donde cada uno asume el carácter que le determina su incorporación en el conjunto, simultáneamente con mostrar cómo cada nivel contribuye al movimiento del conjunto. Así, la realidad es una articulación entre procesos y prácticas (Zemelman, 2003, p.175).

El presente histórico de la escuela puede concebirse como aquella trama que emerge cuando se han agotado las certezas y saberes con los que normalmente se



transcurre, es decir, cuando se agotan las determinantes. En ese contexto, la función de la escuela ya no es la disciplina, por ser un elemento de vigilancia y control, como lo expresa Foucault, que pretende normalizar mediante decretos uniformadores y dispositivos de vigilancia a los jóvenes, como sospechosos de darle forma a las pluralidades confusas, ni la de actualización permanente, sino, la de poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que los habiliten para la comprensión del otro y el reconocimiento de todos sus actores.

La mirada entonces debe estar puesta, en la detección del momento en que la escuela comience a funcionar más allá de los saberes de que dispone "en tanto escuela", para tener que afrontar qué cosa significa ser una escuela del presente histórico, qué quiere decir educar en este contexto, qué tipo de operaciones se ponen en juego, qué prácticas entran a funcionar, y cómo emerge la noción de gestión escolar con sus aspectos identitarios. "De lo que se trata es de producir lo nuevo como sentido, con la mirada puesta en el futuro, se trata de articular sobre lo que hoy aún no tiene sentido el anuncio de lo porvenir; en el otro, y con la mirada en el pasado, se trata de romper con los prestigios de las antiguas verdades y razones que ostentan todavía intacta su pujanza, para abrir en el presente un espacio desnudo, una realidad por inventar" (Deleuze, 1987, p.15).

Ahora bien, dentro del proceso de construcción de dicha escuela, algunas de las narrativas gráficas de los estudiantes de quinto grado, pueden iluminar un poco mejor como se conjuga lo instituido con las posibilidades de configurar otras maneras de ser y estar en la escuela. En palabra de González, "Cuando los lenguajes entran en crisis por su reducción semántica nos hacen olvidar que existen lenguajes alternos, que disponemos de voces, grafías e imágenes paralelas que responden a lo múltiple que somos" (González, 2016. p. 21).



El despliegue de las narrativas gráficas se anclaron al desarrollo de la historieta, titulada “Edugestión: Haciendo escuela”, la cual fue diligenciada por niños y niñas de quinto grado, desde el recorte de realidad de dos instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una de ellas de carácter público y la otra de carácter privado. El grupo de actores que participaron en el desarrollo de la historieta estuvo conformado por 15 niños y 15 niñas, entre los 9 y 12 años.

Figura 36. Historieta Edugestión





A través de la historieta los niños y niñas debían dar respuesta a lo siguiente:

Figura 37. Desarrollo Historieta

A continuación dibuja la escuela a la que te gustaría ir

Ahora dibuja las personas que irían a esta escuela

Dibuja ahora lo que te gustaría que se hiciera en esta nueva escuela

Ahora describo como es la escuela que dibujé

Ahora describo lo que las personas hacen en esta escuela

Nos dijeron que pusiéramos lo que nos disgusta de la escuela a la que vamos en la tierra y las escribamos a continuación.

También me pidieron que escriba lo que me gusta de la escuela a la que voy en la tierra...

Por último, me pidieron que dibujara todo lo que necesito en la escuela del planeta Edugestión para ser feliz...

The development sheet features three circular panels, each containing a cartoon character in a blue suit and white cap. Below the panels are three speech bubbles with instructions. At the bottom, there are two columns of text with horizontal lines for writing, a yellow sticky note, and an orange pencil.





Imagen 4. Representaciones Escuela



La escuela tiene estilo de castillo, con dos torres gigantes y que son unidas por un puente



Mi escuela es musical. Tiene salones, piscinas, tiene 80 habitaciones para los estudiantes y tienen dos telescopios en cada habitación y es especial para la gente de bajos recursos



En esta escuela les ayudan a los niños no solo a aprender, sino, también a divertirse con otras personas y los niños de once le ayudan a los niños de 6° y 7°



La escuela tiene una montaña rusa, tiene un estadio, piscina. Me gustaría que la montaña rusa nos llevara a cada clase



Mi escuela quiero que tenga una piscina enorme, zona recreativa, zona verde, montaña rusa, con muchos cantantes, con un gimnasio y un zoológico



Mi escuela tiene muchas ventanas y por dentro tiene una zona de yoga, también zona de dulces, una piscina. En el último piso hay un teletransportador para viajar en el tiempo, también en la sala de física



Mi escuela tiene piscina, cancha de baloncesto, biblioteca, sendero ecológico, clases de natación y vamos a poder charlar



Mi colegio que se llama Futescuela, damos clase de educación física, matemáticas y deportes. El colegio tiene forma de balón, parques y bosques y un sitio de deportes y clases de medicina

Fuente: elaboración propia



Al observar las narrativas gráficas, realizadas por los estudiantes, se destacan algunas características de idealización del espacio escolar, las cuales vislumbran la potenciación de los sujetos en la configuración de espacios más lúdicos y creativos para habitar la escuela. Además, la naturaleza y el mundo mágico son representados como parte esencial de los mundos ideales de los sujetos en la configuración de los espacios físicos de la institución escolar y en algunos casos, se percibe la conciencia ambiental que está caracterizando los procesos formativos de época.

Los otros actores de la escuela también realizan propuestas sobre lo que debe caracterizar la escuela del presente histórico, como lo expresan algunos directivos docentes y maestros:

Entonces me imagino una escuela de pronto con menos estructuras de paredes, pero más estructura colaborativa, de grupos de trabajo; sigo pensando que la escuela colombiana de hoy y de mañana debe hacer un revolcón muy grande de lo que significa la triple relación de: docente, conocimiento y estudiante, a mí me parece que esa triple relación de conocimiento, maestro y estudiante debe romperse históricamente de una vez, bajo estos parámetros, la escuela no puede seguir siendo el lugar donde va a el estudiante que no sabe, el maestro que si sabe, a dar un conocimiento estructurado, a mí me parece que la escuela del futuro debe tener muy claro que los roles son: a la escuela va un estudiante que si sabe, un maestro que también sabe y que en esa interrelación el conocimiento, lo adaptan, lo trasforman, lo visionan o lo replantean (Diálogos con D. María 2016, p.57).

Digamos que la escuela tiene esa doble función, venga asimilemos la historia de la humanidad, lo establecido, pero también propongamos, también generemos, también creemos, entonces es esa doble dinámica, por eso la escuela del futuro, cuando yo digo del futuro es ¡ya! Ni siquiera la pienso para dentro de 10 años. La escuela de hoy es la escuela de asimilar los avances del futuro debe ser una escuela poco consumidora y muy replanteadora y significadora de lo que el conocimiento es, debe tutelar lo establecido que es vital, pero debe reconsiderar lo que se necesita para poder sobrevivir en el mundo de hoy. Entonces es una escuela con una mirada muy abierta a lo que son los contextos actuales y muy guardián de lo bueno que



hay del pasado, debe ser una escuela que de verdad busque todas las estrategias para el saber vivir juntos (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.30).

Una escuela en donde se pensara en el bien común y hubiera unidad frente a eso; con un horizonte actualizado, critico, científico, en paz y con una fuerte inversión económica, voy a escribir político. Ojalá nos toque este cambio (Diálogos con M. Andrés, 2016, p.102).

Yo pienso que la escuela debe ser muy inclusiva, y no sé hasta qué punto porque como tal para la vida uno debe de estar capacitado para muchas cosas, cierto, que sería lo ideal, pero yo pensaría que sería muy especial que este enfocada a los estilos de aprendizaje de cada estudiante, donde se potencie pues como esos estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples, cada quien es inteligente en algo específico y como yo puedo seguirlo potenciando; entonces donde se vea la equidad y donde ni siquiera sea necesario tener que hacer un taller de convivencia porque ya hemos potenciado tanto esas habilidades emocionales (Diálogos con M. Fernanda, 2016, p.159).

Sería una escuela espectacular donde todo no sea tan esquemático, donde esa mirada cambie, donde yo pueda interactuar más con el ambiente con todo lo que existe y quizás de esa manera puedo aprender también a valorar todo lo maravilloso que nos rodea y cuando yo puedo hacer que el estudiante ame el hecho de estudiar y de aprender y que no lo vea como una obligación, si no como algo enriquecedor para su vida, en ese momento yo puedo decir que alcance un excelente proyecto como tal en la institución y que se dio la práctica como debería hacer, cuando el estudiante aprenda amar lo que hace acá todos los días, cuando aprenda amar su aprendizaje continuo (Diálogos con Janet, 2016, p.139).

Una escuela en donde no se lleven cuadernos, que lleven los niños las tablet, una escuela que no tenga paredes, que sea distinta, más abierta, yo quiero una escuela que sueña una niña de tercerito que yo le pregunte con que escuela sueña y dijo que yo sueño con una escuela de maestros que si sepan. Una escuela que los papás vayan y no importe que se queden en el aula acompañando. Una escuela en que los niños vengan y no necesiten al profesor que lo esté esperando en la puerta, que él entre tranquilamente hacer su trabajo y llegue el que lo va acompañar, el que lo va ayudar, una escuela en que los niños lideren con uno los procesos, caminando con los muchachos de la mano como gestora de cosas con ellos y no siempre como venga



pues lo acompaño, le enseño, no, gestora con ellos, porque es que en la construcción del conocimiento, la interacción es muy importante, es muy valiosa (Diálogos con Alba Lucia, 2017, p.179).

Una escuela muy alegre, una escuela sin las paredes de afuera, sin portero que está cuidando que los niños no se salgan, una escuela donde los niños están tan bien, tan ocupados, tan interesados en sus inventos, que no quieren salirse a nada y otra cosa, una escuela en que el niño solo trabaje y estudie cuando él ya tenga claro que es lo que más sabe hacer y quiere hacer como sobre eso no más. Yo también quiero un maestro muy alegre, muy apasionado con su labor (Diálogos con Carlos, 2016, p.160).

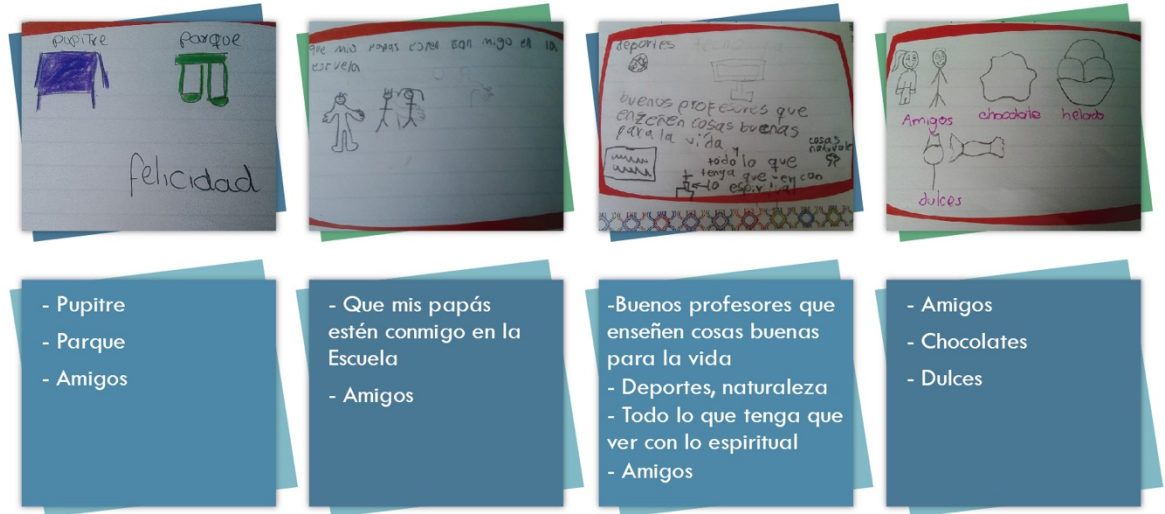
Algunos otros aspectos que nos pueden ilustrar la configuración de esta escuela del presente histórico se cimientan en las narrativas de los estudiantes de los grados superiores:

Una escuela que fuese un poco más flexible, es decir que no se pensara solo en el componente académico que siempre piensan, usted tiene que lograr estas metas sino, que vamos a ir más allá, ¿Por qué este estudiante de pronto no alcanzo este logro? ¿Qué podemos? ¿Qué otra alternativa le podemos dar? Es decir, ¿cómo darle la flexibilidad?, o no siempre todo tiene que ser así. Siempre se debe tener otra alternativa diferente, pues yo pienso que los tipos de aprendizaje tienen muchísimo que ver y se deberían tener muy en cuenta en la escuela, no todos aprenden igual, entonces si pienso que deberían ser más flexible y como acercasen un poquito más a las necesidades de los estudiantes, porque ellos tienen un modelo pedagógico y bueno, lo vamos hacer así porque este es el modelo, pero qué hay detrás de todo, qué hay detrás de lo que quiere el estudiante, de lo que necesita (Diálogos con Juanita, 2016, p.244).

Al indagarle a los niños y niñas de 5º sobre lo que necesitan en esa nueva escuela para ser felices fue sorprendente el escuchar y ver en sus narrativas gráficas la respuesta: los amigos, resaltando la importancia y el valor que le atribuyen a la amistad.



Imagen 5. Representaciones sobre la Felicidad en la Escuela



Fuente: elaboración propia

Lo anterior ha de brindar rutas para cimentar los lazos de amistad y proponer estrategias pedagógicas nuevas, ligadas al desarrollo social y afectivo de las niñas y niños en esta escuela del presente histórico y dejar a un lado aquellas prácticas que suelen estar más preocupadas por los contenidos, por el programa académico, por el desarrollo de competencias y dejando o dando poca importancia a la afectividad. Para autores como Rubin “las experiencias infantiles con los amigos pueden ejercer también importantes efectos en el desarrollo posterior, incluyendo sus orientaciones sobre la amistad y el amor en la edad adulta. Y no menos importancia posee el hecho de que las amistades pueden incidir decisivamente en la calidad de las vidas infantiles” (1998, p. 23).

Es por ello que los currículos que deben desplegarse en la escuela del presente histórico deberán estar cimentados en lo que Nussbaum, llama el “espíritu de las humanidades, que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos a la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias



humanas, la educación nos prepara no sólo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida” (2011, ps. 26, 28).

Ahora bien, esta escuela del presente histórico requiere de una gestión distinta, desde las coordenadas de espacio y tiempo que habilitan a los sujetos que las realizan y expande los movimientos del adentro y el afuera de la escuela, en un juego de aperturas y posibilidades, en tanto la apertura representa siempre el interrogante vital por el lugar que el sujeto ocupa en la gestión escolar y las posibilidades, despliega multiplicidad de opciones en el reconocimiento de nosotros mismos hacia experiencias del darse/dándose. No obstante, cabe preguntarse cuáles serán los aspectos identitarios de la gestión escolar para esta escuela.



4.2 TEJIENDO REDES IDENTITARIOS PARA CONFIGURAR UN CONCEPTO DE GESTIÓN ESCOLAR

Para configurar una gestión escolar que responda a la escuela del presente histórico es necesario comprender que las instituciones se instituyen como tales, alrededor de una serie de exigencias y demandas que provienen de distintos campos, como el social, el económico y el político, los cuales se articulan y combinan con las posibilidades que brinda un determinado momento histórico. Ahora bien, en esta constitución de instituciones es claro que sus funciones y contenidos están atravesadas por los conflictos de poder y por las luchas en las cuales se dirimen posiciones. La escuela como institución no es ajena a estos conflictos y luchas, pero las exigencias y mandatos para la escuela del siglo XXI son distintos y constituyen un conjunto heterogéneo que interpela a los padres y madres de familia, estudiantes, directivos y maestros, tanto en relación al rol que desempeñan como al lugar que ocupan dentro del concierto social.

Antes de iniciar con ello, es necesario advertir que la red configurada sobre los aspectos identitarios de la gestión escolar para una escuela del presente histórico, es solo una de tantas posibles, la cual fue tejida con las voces específicas de los distintos actores que participaron en el momento histórico en que se realizó el acercamiento a las vivencias en los distintos escenarios educativos. El recorrido que se propone, entonces, es aquel que intenta mostrar matices comprensivos sobre algo más de las condiciones históricas y de las operaciones subjetivas a partir de las que es posible hacer escuela. Esta claridad adquiere pertinencia, al hacer explícito que otras redes se pudieron tejer, quizás con otros hilos, en otros lugares, pero esta es la red configurada en este viaje de aprendizaje llamado investigación.



El corpus que configuró los datos necesarios para el alcance de este objetivo, estuvo anclado a tres tipos de instrumentos distintos, elegidos de acuerdo con la población a quienes estaban dirigidos. El primero de ellos la cartografía social, en el cual se responde a lo siguiente: “Si la escuela no existiera como la conocemos y no tuviéramos que hacer las cosas de la manera en que las hacemos hoy, ¿qué características debe contemplar la gestión escolar, en cada uno de los aspectos señalados en la siguiente gráfica, para transformar la escuela?”. Para ello los sujetos debían desarrollar el siguiente instrumento.

Figura 38. Aspectos identitarios de la gestión escolar

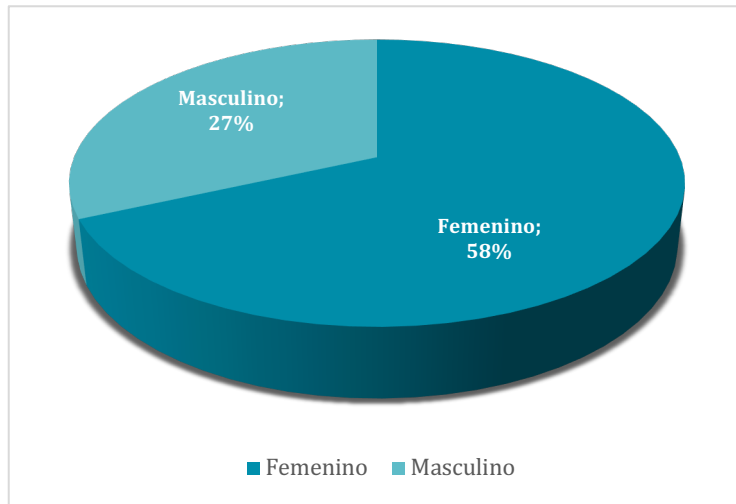


Fuente: elaboración propia.

Los actores que participaron en el diligenciamiento de este instrumento fueron 52 personas del sexo femenino, 28 del sexo masculino y 15 grupos conformados por los roles de docentes y estudiantes. A continuación, se presentan las principales características de estos actores.



Figura 39. Género Cartografía Horizontes



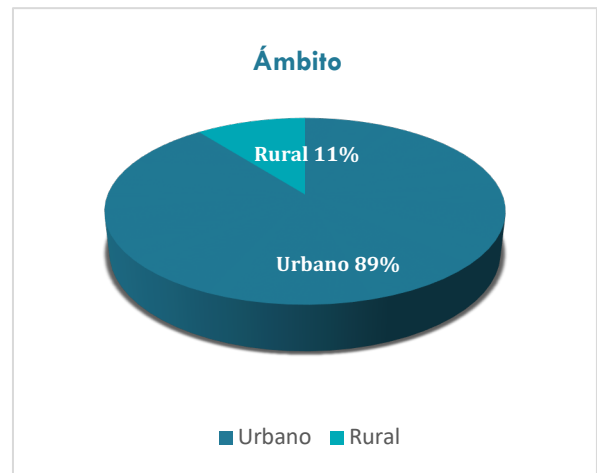
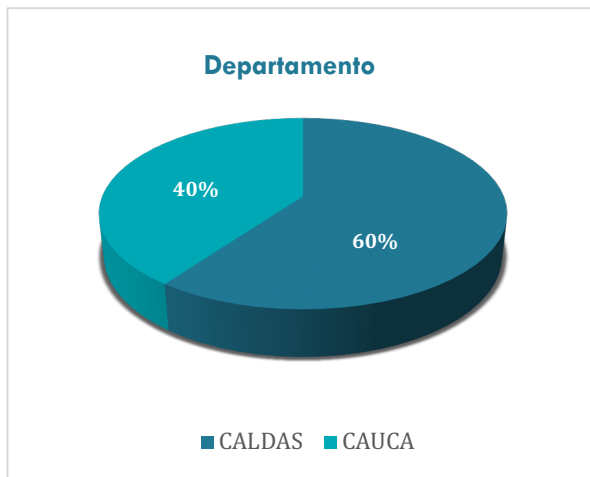
Fuente: elaboración propia





Los sujetos participantes pertenecen a los departamentos de Caldas y Cauca. El 60% de ellos en la ciudad de Manizales y 40% restante de las zonas rural o urbana del departamento del Cauca.

Figura 40. Procedencia Cartografía Horizontes

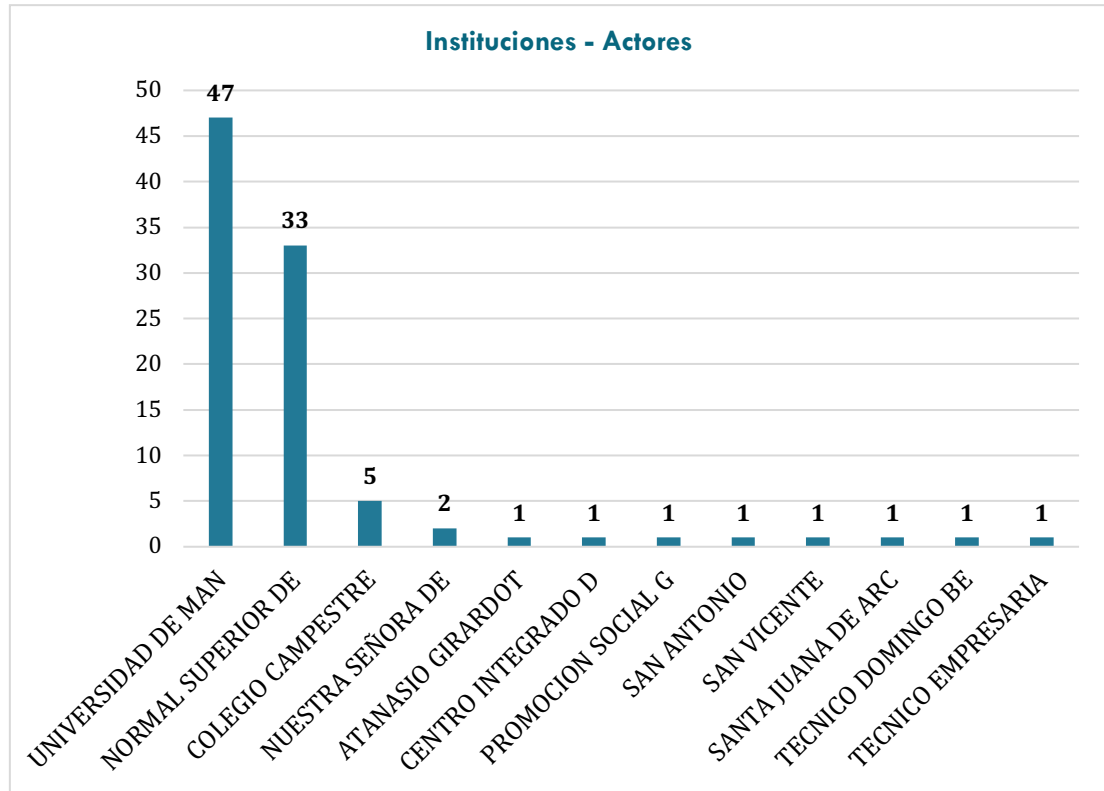


Fuente: elaboración propia



En la siguiente imagen se puede apreciar el número de actores participantes por institución Educativa

Figura 41. Instituciones y Actores



Fuente: elaboración propia

Frente al rol de desempeño y de acuerdo con la gráfica que se presenta a continuación, se confirma una vez más, la importancia del rol del estudiante dentro de este proceso de investigación, como uno de los actores claves y menos consultado frente a los procesos de la gestión escolar.



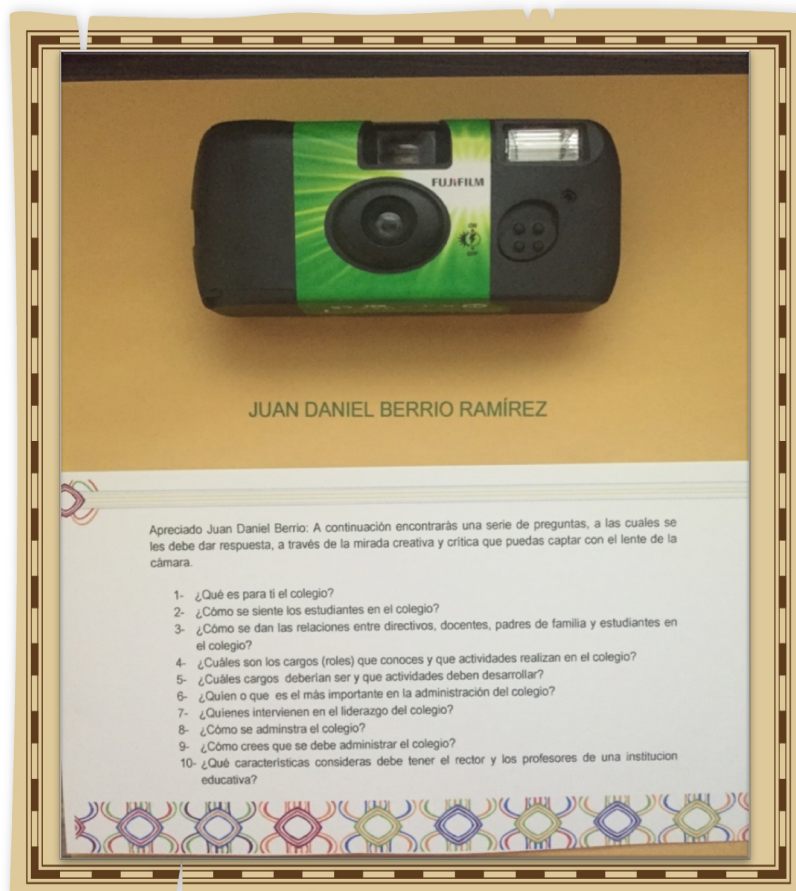
Los actores con quienes se dialogó en este proceso fueron los siguientes

Tabla 29. Actores por Rol y Niveles

ESTUDIANTES		DOCENTE		DIRECTIVO		PADRE/MADRE	
Secun	Ciclo Com	Prima	Secun	Prima	Secun	Prima	Secun
4	3	2	3	2	2	2	2
TOTAL, POR FRANJA POBLACIONAL							
7		5		4		4	

Fuente: elaboración propia

El tercer instrumento privilegiado, estuvo más anclado a las narrativas gráficas, el cual fue diligenciado por los estudiantes del grado noveno en las mismas instituciones de la ciudad en que se trabajó con la historieta. A cada uno de los estudiantes se le entregó una cámara fotográfica con la siguiente indicación, para ser desarrollada en los distintos escenarios del establecimiento educativo.





Una vez se contó con las distintas fotografías se realizaron talleres de socialización (foto lenguaje, colcha de retazos y mural de situaciones), dichos talleres se convirtieron en el pretexto para dialogar y reflexionar sobre la institución educativa y poder realizar la construcción de la cartografía social, sobre los ámbitos de comprensión y horizontes a configurar en la gestión escolar.

Imagen 6. Talleres de Socialización



Fuente: elaboración propia



Para configurar el concepto⁷ de gestión escolar que responda a la escuela del presente histórico, es necesario comprender que éste es una propuesta social en construcción desde otras perspectivas y horizontes de sentido, otorgados por sujetos colectivos de la institución educativa. Desde allí el constructo elaborado con los actores de la escuela parte de la premisa, que la gestión escolar no es un singular, sino un plural, que no es una técnica, para prever la acción, ni para sistematizar la información lista para el consumo, sino acontecimientos en gesta, basados en la pluralidad de experiencias vitales de los actores de la escuela, en el recorrido de cada sujeto, según el cual se desarrolla el deseo de crear opciones de re-existencia en el devenir institucional; lo que necesariamente conllevará a nuevas prácticas planificables, a nuevos abordajes metodológicos y a la adopción de nuevas herramientas determinando, la dimensión temporal de las acciones que se interrelacionan en trayectorias viables a partir de las realidades existentes.

Ahora bien, la gestión escolar se ha de cimentar desde una triada en donde se interrelacionan lo humano, lo técnico y lo crítico. Lo humano, en donde el sujeto se convierta en el centro de su actuar y los dispositivos e instrumentos se pongan a su disposición para que pueda desarrollar sus potencialidades. Lo técnico, que facilita la acción de la gestión al servicio de los sujetos, para hacer más placentera su labor, para que pueda crear y recrear su mundo, para producir nuevas formas de subjetividad y dotar de nuevos sentidos la gestión escolar y lo crítico como un pensamiento develador de posibilidades que implica una relación con la práctica. Esto sólo será posible si la institución educativa orienta su gestión desde una acción política

⁷ Concepto y definición son palabras que se refieren a cosas diferentes: un concepto es la idea o representación mental que nos hacemos de algo para comprenderlo, mientras que una definición es un enunciado breve donde se describe de manera clara y precisa el significado y las características de una palabra o expresión.

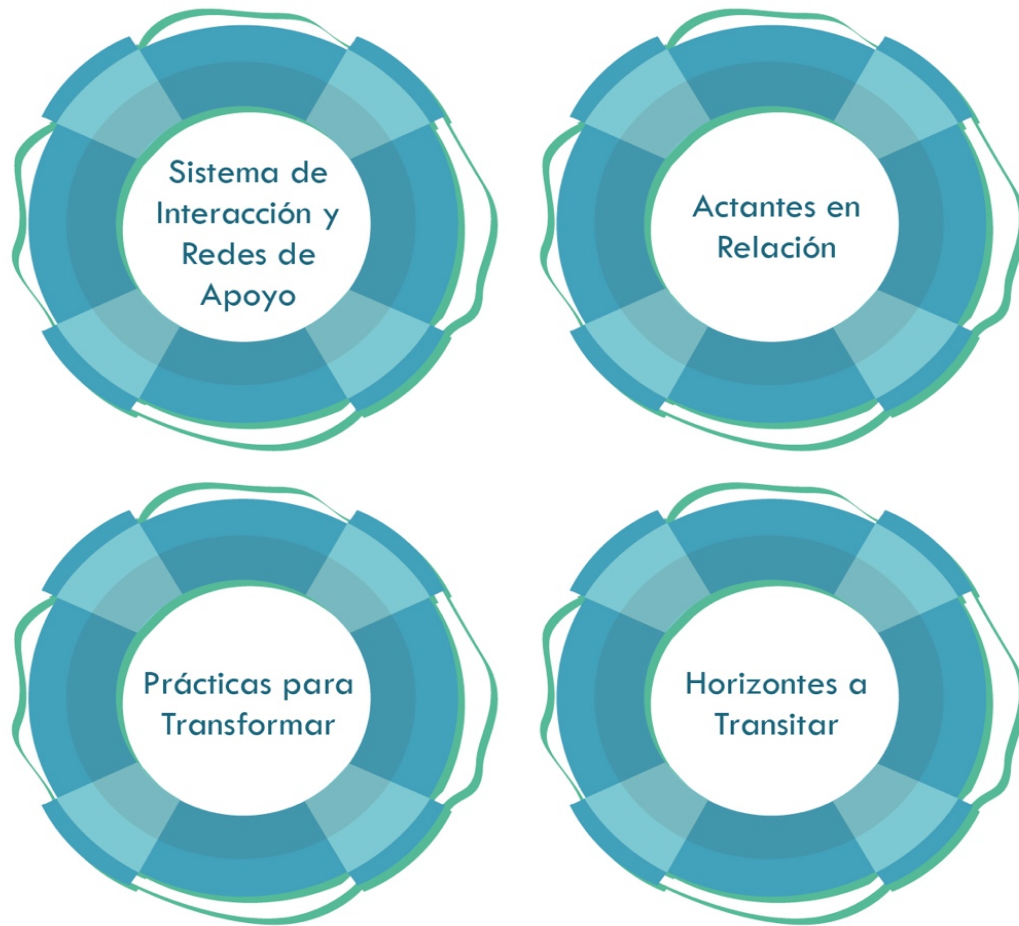
Un concepto es, por lo tanto, una unidad cognitiva de significado. Nace como una construcción mental que permite comprender las experiencias surgidas a partir de la interacción con el entorno y que, finalmente, se verbaliza. Es importante tener en cuenta que la noción de concepto siempre aparece vinculada al contexto. La conceptualización se desarrolla con la interacción entre los sentidos, el lenguaje y los factores culturales. Conocer algo mediante la experiencia y transformar ese conocimiento en un concepto, es posible por las referencias que se realizan sobre una cosa o una situación que es única e irrepetible.



transformadora de imaginarios, representaciones y actuaciones de los diversos agentes que a ella confluyen y asume una gestión crítica, con capacidad de emanciparse de los modelos foráneos allegados de la calidad en la producción industrial y al afán estandarizador del mercado

Pensar en nuevas prácticas de la gestión escolar, requiere iniciar procesos de construcción distintos a los instituidos y que encaminen a los actores de la escuela al desarrollo de un proyecto social y político, dirigido a la construcción de una escuela que acoge la diferencia como posibilidad de ser, estar y habitar y que permite la configuración de ambientes y prácticas alternativas más democráticas, incluyentes, solidarias, en donde el sujeto vuelva a ser el centro de la gestión escolar y las prácticas institucionales estén encaminadas a su reconocimiento y al desarrollo de sus potencialidades, a través de mecanismos de mediación donde se busque visibilizar, reconocer y respetar al otro. También implica desarrollar prácticas pertinentes, entendidas como aquellas que forman sujetos capaces de aprovechar el conocimiento para transformar positivamente su realidad, mejorar su entorno y, en consecuencia, elevar la calidad de vida tanto en el ámbito individual como social.

Es necesario entonces, continuar impulsando un proceso de debate e interaprendizaje, basada en la pluralidad de experiencias vitales de los actores de la escuela, para lo cual se proponen entre otras, cuatro ámbitos que la constituyen, dadas desde las emergencias simbólicas del trabajo de investigación y que deberán estar en permanente reflexión, a saber: Sistemas de interacción, redes de apoyo, Actantes en relación, prácticas para transformar y horizontes a transitar

**Figura 42. Emergencias Simbólicas**

Fuente: elaboración propia

4.2.1 Emergencia simbólica: sistema de Interacción y redes de apoyo

La escuela del presente histórico requiere de formas distintas de vinculación, con entramados contextuales, holísticos, flexibles e interactivos para poder configurar nuevas relaciones y redes, de acuerdo con las condiciones de incertidumbre que se van presentando en las realidades humanas y sociales. Esto implica integrar, profundizar, unir, contextualizar, ampliar los sistemas de interacción y redes de apoyo que se intencionalizan a través de los propósitos de los trayectos a recorrer en la gestión



escolar y son dinamizados por sujetos que desde su individualidad les otorgan una identidad y diferencia y, que al constituirse en colectivo posibilitan la construcción de saberes y el establecimiento de nuevos vínculos sociales de apoyo y afecto. Como afirma Pérez (2003) “la cultura escolar no es una sola, sino que es una urdimbre de culturas que conviven en un mismo contexto, lo que complejiza su comprensión”.

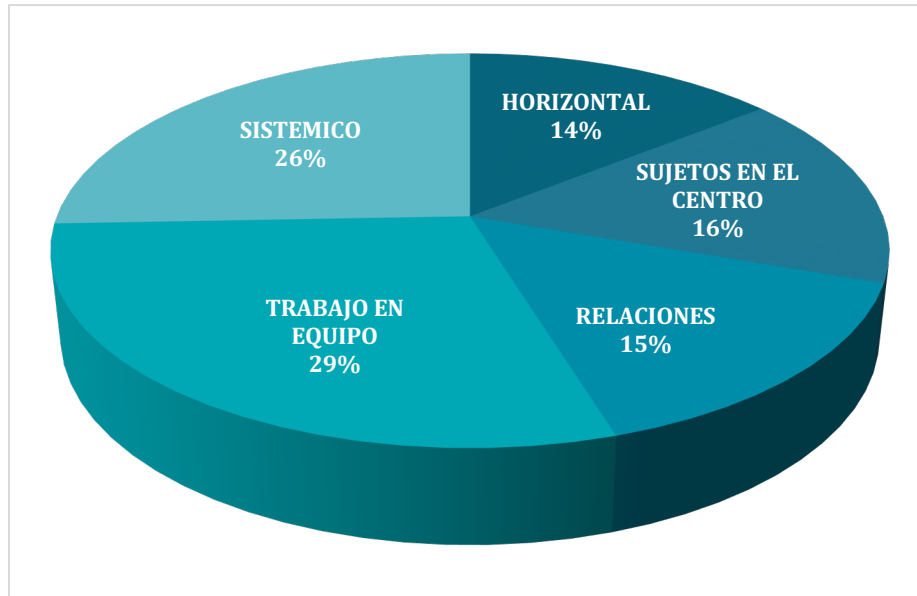
Es así, como Tomasko plantea la necesidad de pensar en el surgimiento de un nuevo diseño organizacional al afirmar que “el arte del diseño organizacional se encuentra en una profunda encrucijada”. Así, los viejos patrones de una organización rígida, inepta, lenta, agrandada, sin creatividad, insensible a las necesidades del contexto y actuando en ambientes estables, deben ceder su lugar, para estructuras organizacionales flexibles e innovativas (1994, p.3).

A lo anterior, se suma lo planteado por uno de los docentes, *“una estructura que debe tener una fundamental base crítica, ¿por qué?, porque es en la crítica y en la exposición del pensamiento que uno puede ser, y ahí se empieza a recuperar el sujeto, empieza a validarse uno como sujeto de pensamiento y el otro también, diferente gracias a que piensa diferente, bueno debe ser fundamentalmente crítico. Una estructura completamente horizontal, por una cosa fundamental y es porque eso permite la crítica”* (Diálogos M. Andrés, 2016, p. 103).

Ahora bien, desde la cartografía social desarrollada por los distintos actores de la institución educativa, el 29% de ellos señalan la importancia de tener equipos de trabajo dinámicos, cambiantes, articulados en propósitos específicos y en redes de apoyo. De acuerdo con Loiola & Moura, la red, significa “entrelazamiento de hilos, cortes, con aberturas regulares fijadas por mallas, formando una especie de tejidos. Los hilos y las mallas dan la forma básica de la red. De inmediato los hilos pueden corresponder a las líneas o relaciones entre actores y organizaciones, las cuales representan las mallas o los nudos” (1996, p. 54).



Figura 43. Estructura



Fuente: elaboración propia

En las siguientes narrativas se recoge la importancia de gestionar en y con equipos los distintos procesos de la gestión escolar:

Una gestión con el otro, con los niños, con los estudiantes, con los papás, una gestión académica aquí con padres de familia diciendo, yo quisiera que mis niños aprendieran de esto, esto en que va, si en el currículo. Una gestión con todos los actores, que bueno que nosotros pudiéramos tomar decisiones que son de tipo escolar con padres, con estudiantes, con docentes. Qué bueno otros encuentros de hablar de nosotros, de lo que sentimos, de lo que nos pasa. Los maestros nunca nos reunimos a hablar de nosotros, deberíamos hacer eso, hablar de cómo me siento (Diálogos con Alba Lucia, 2017, p.180).

Yo diría que la gestión escolar debería ser completamente participativa, donde el estudiante ya no esté como aislado de muchas cosas, sino que sea algo participativo, yo necesito saber qué es lo que están haciendo allá arriba, digamos



el rector, coordinadores, docentes; necesito saber, que sea una gestión muy participativa (Diálogos con D. Fernanda, 2016, p.160).

De otro lado, el 26% de los actores plantea la necesidad de concebir la gestión escolar como un solo sistema en donde confluyen el marco organizativo de las diferentes acciones educativas, al respecto es necesario recordar las aportaciones de Luhmann, en cuanto a que las estructuras de las organizaciones son construidas por éstas a través de su autorreferencialidad. Desde esta perspectiva “la autorreferencialidad se refiere a la capacidad (que toda organización social posee) de determinarse internamente a sí misma” (Berger & Luhmann, 1998, p. 265). De este modo, la estructura de la escuela del presente histórico ha de autoconstruirse en el devenir de la propia organización, así como en las múltiples estructuras de conexión que cada día produce y recursivamente vuelve a utilizar. “Y es que toda organización, en cuanto unidad, está conformada por un sistema organizativo (que reúne sus distintos sucesos comunicativos y que le diferencia de otros sistemas) y por un entorno” (Berger & Luhmann, 1998, p. 268).

Ahora bien, es necesario recordar que el entorno del sistema organizativo, comprende a todos los que forman parte de la institución educativa (estudiantes, maestros, familias, egresados, directivos), así como los recursos que permiten y mantienen el funcionamiento del centro. El entorno del sistema organizativo considera a las personas, objetos y elementos entre los que se desarrollarán los procesos que van a constituir el sistema organizativo. Pero el sistema organizativo no es simplemente una red de intercambios comunicativos, sino que se ha de reconocer que como fruto del funcionamiento habitual del sistema, se crean estructuras. De esta manera, las estructuras se forman de los intercambios comunicativos que desarrolla el propio sistema. Autores como López Yáñez (2001) señalan que un sistema organizativo, posee también estructuras que permiten a los acontecimientos comunicativos (los elementos del sistema) constituirse en referencia no sólo del



suceso anterior, sino también en referencia de otros sucesos del presente o del pasado. Las estructuras no son materiales, no vinculan objetos entre sí, sino símbolos. Los símbolos contienen significados sobre los que una organización ha alcanzado algún grado de consenso.

El conjunto de símbolos y significados es lo que conforma la cultura de los centros, que puede ser entendida como una red o estructura de significados compartidos por los miembros de la organización. Además, el intercambio comunicativo del sistema no sólo produce y se basa en símbolos; también produce y se basa en acciones. Y las acciones también son organizadas mediante estructuras, que son esencialmente estructuras de influencia o de poder (López Yáñez, 2003).

Otro de los aspectos relevantes, señalados por el 16% de los actores involucrados en el desarrollo de la cartografía, hace alusión a la necesidad de cimentar la acciones de la gestión en los sujetos, es decir que los sujetos sean el centro de la gestión escolar.

Lo más importante de la gestión Escolar debemos ser los estudiantes. Porque somos los directamente relacionados con todo (Diálogos con Andrés, 2016, p.219).

Yo digo que la gestión escolar tiene que ser más humana, hacer las cosas con el gusto y con el amor que se tiene que hacer, donde el estudiante es el que debe primar, y los docentes hacen las cosas con amor para formar, transformar e ir más allá, ese es lo que yo quiero lo que yo deseo de la gestión escolar (Diálogos con E. Lunita, 2016, p.230).

En este punto, es importante señalar que el sujeto en la gestión ha estado en distintos lugares, así lo señala Marín (2006), quien realiza un rastreo a las concepciones que desde la Administración se han tenido acerca del ser humano, desde el hombre-cosa y el hombre-económico hasta el sujeto humano; y concluye que, aunque la administración, por nacer en el seno del capitalismo no debe cargar por siempre con el designio de inhumanidad de este sistema de producción, sino que, por



el contrario, debe avanzar hacia el reconocimiento del sujeto humano, multiforme y polivalente, con una esfera biopsicosocial que hace de él mucho más que una herramienta para la producción y lo convierte en el principal factor de éxito de la organización.

Por otro lado, un 14% señala la importancia de tener una estructura horizontal, de participación para el desarrollo de una gestión compartida con los diferentes estamentos de la comunidad educativa, así lo expresa uno de los directivos docentes.

Es una estructura eminentemente plana, una estructura eminentemente horizontal, la gestión escolar para mí desde todo este esquema que yo estoy hablando no es ni jerárquica, ni de autoridad, ni de poder sino, una estructura tan plana, en equipos colaborativos, en diálogos permanentes en donde más que autoridad hay dirección, acompañamiento, gestión y es una estructura que le permita a uno, saber que de la portería a la rectoría, todos tenemos un papel tan protagónico que cada uno es jefe de su escenario, que cada uno es jefe de su ambiente y entonces ahí es donde hablamos de la estructura tan horizontal y tan vertical y tan circular que la máxima que yo tengo es que todos somos rectores (Diálogos D. Manuel, 2016, p.32).

Se ha de entender que cada centro educativo en su devenir, en su acontecer, habrá de crear múltiples y variadas estructuras de conexión, estructuras de vinculación social, a través de las cuales se forman los lazos de amistad y compañerismo entre colegas; estructuras normativas mediante las que profesores, familias y alumnos operan acatando algunas normas del centro; estructuras de creencias, a través de las cuales los diferentes miembros de la comunidad educativa construyen significados y asumen estilos relacionales, de poder, de influencias, de expectativas. En fin, estructuras que darán forma a sus intercambios relacionales, que conformarán su sistema organizativo y que orientarán los nuevos circuitos y vínculos relacionales.

Es una estructura de empoderamiento humano. Los verdaderos rectores del colegio son los maestros, cuando te paras en un salón soy el rector del salón, el rector está



en la oficina, yo soy el rector de este salón, entonces empoderar humanamente es precisamente eso, darles una responsabilidad que está a la altura de poder gestionar, de poder solucionar conflictos, de poder tomar decisiones. Todos tenemos que ser resolutores de situaciones y de conflictos que apunten al ser, al aprender o al hacer para poder transformar (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.34).

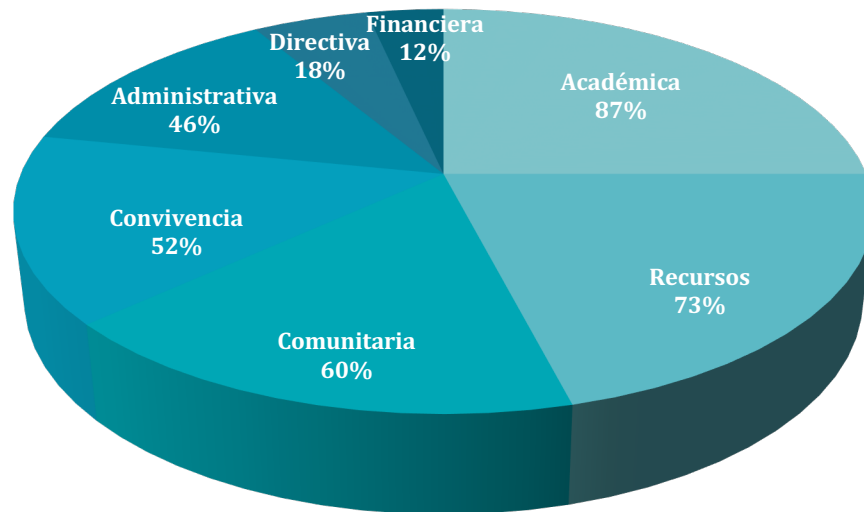
Es importante, en esta estructura romper también con los estereotipos de relaciones jerárquicas donde unos son los que tienen el poder y los demás simplemente obedecen, reconstruyendo el trabajo colectivo y superando los abismos que nos separan del otro. Al respecto Guarín plantea: “En la experiencia de la comunidad, yo, tu, otros, se trata de vencer una distancia, un alejamiento cultural para vencer esto hay que hacer transporte unos a otros, de una vida a otra, el otro está en mí, pero yo también estoy en el otro, donde el yo no anula el tú, y el tú no anula el yo, donde el yo y el tú se constituye en un nosotros” (Guarín, 2017).

En este orden de ideas, el desafío más grande que tiene la Institución escolar hoy en día es construir el nosotros, convirtiéndose en una verdadera utopía, en la que se ve la necesidad de entrelazar tejidos comunitarios para poder hacerla realidad. Los tejidos comunitarios reflejan la importancia de reconocernos dentro de un contexto social, donde se tenga las mismas oportunidades de superación, donde el colectivismo esté por encima del individualismo y del egoísmo que están deteriorando día a día nuestra sociedad. La institución educativa entonces, tiene el reto de formar en lo colectivo, fortaleciendo el trabajo colaborativo, valorando cada una de las opiniones de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, donde las relaciones que existan estén dentro del respeto, la cordialidad y el compañerismo. “Yo creo que, el aspecto más importante de la gestión es el trabajo en equipo pero sobre las bases del liderazgo, no puede haber trabajo en equipo si no hay sentido de liderazgo, entendiendo por liderazgo el acompañamiento y el direccionamiento de las acciones” (Diálogos con Alba lucia, 2017, p.176).



Ahora bien, frente a las áreas de la gestión escolar el 92% de los sujetos reconocen la necesidad e importancia de tener la gestión académica como el eje central. A continuación se presentan las áreas de mayor recurrencia registradas.

Figura 44. Áreas de la Gestión



Fuente: elaboración propia

Es de resaltar la necesidad sentida por parte de los docentes de que en dichas áreas de la gestión se les permita una verdadera representación para que sus voces sean tenidas en cuenta en la toma de decisiones del devenir institucional, así lo expone un docente: *“Un área de... donde haya un verdadero impacto de representación docente. Que sean los docentes de acuerdo con la experiencia que innoven también sus prácticas, y que se tomen las decisiones, frente a, cuáles prácticas (Diálogos M. Andrés, 2016, p. 102).*

Por otro lado, algunos otros docentes expresan la necesidad de tener en la institución educativa otro tipo de áreas de la gestión escolar distintas a las planteadas



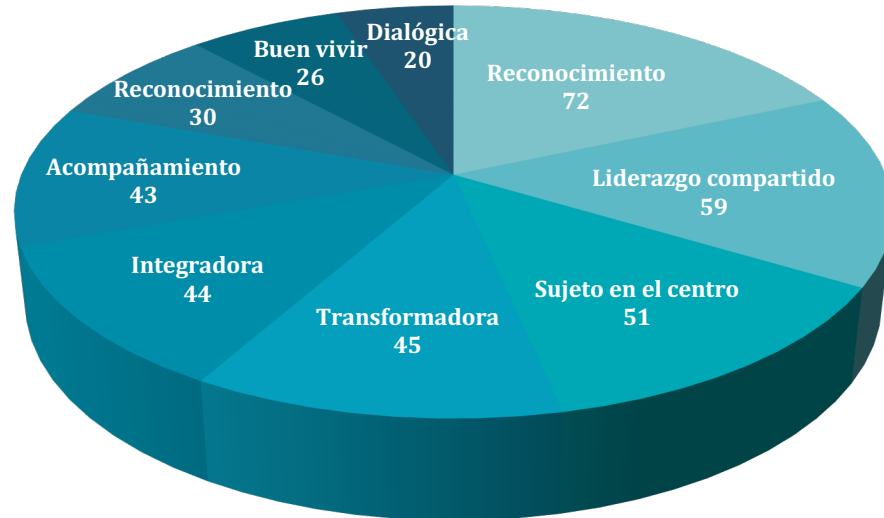
por el Ministerio de Educación Nacional, más acordes con el desarrollo de las potencialidades humanas de los actores que habitan la escuela.

En la gestión escolar yo no sueño con las áreas de la gestión distintas a las que hay: directiva, académica, comunitaria, administrativa, pero miremos cuál sería la gestión que nos haría la escuela mejor, otro componente otra área que, si nos permita ser abiertos, ver mundos posibles, contextualizar y humanizar siempre todo. Entonces saquemos un nombre. La gestión humana, nos faltan las funciones, entonces saquemos las funciones de la gestión humana, cuya principal función es el desarrollo humano y con todas sus dimensiones espiritual, política, moral, social, cierto, con todas sus implicaciones, la gestión escolar debe tener una función del desarrollo humano, si tiene la gestión escolar una gestión directiva, pero con una estructura multidireccional, circular, aquí es una función democrática, participativa. Si tenemos una gestión académica con una estructura que es circular, multidireccional y equipos, con prácticas pedagógicas evaluativas, multidimensionales y relacionales y escriturales (Diálogos M. Alba Lucia, 2017, p.187).

Al tener una estructura multidireccional, circular y relacional en donde el trabajo en equipo se convierte en el soporte para el devenir institucional, con áreas que potencian a los sujetos, las funciones de la gestión escolar tendrán necesariamente que ser otras.



Figura 45. Funciones de la Gestión Escolar



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el gráfico, el reconocimiento se convierte en la función central de la gestión escolar, (72 personas la señalaron). Este reconocimiento se encuentra en íntima unión con el sujeto, lo que implica poner en marcha transformaciones centradas en las necesidades del conjunto social y recuperar otras voces, las de los sujetos concretos de la escena educativa, sobre todo la de aquellos que enfrentan cotidianamente los mayores desafíos en las peores condiciones.

Otra de las funciones, esta cimentada en el liderazgo compartido, el cual tendrá que ver con todas aquellas acciones que posibiliten un trabajo más colaborativo. Cuando se menciona una cultura de trabajo más colaborativa, no se excluye el aporte individual, sino que al aporte individual le va a hacer falta el trabajo colegiado para poder avanzar en un camino más claro y con procesos éticos, que de verdad contribuyan a formar la subjetividad de los estudiantes, sus saberes y el desarrollo de



sus potencialidades y de esta manera responder con sus requerimientos como personas y como ciudadanos.

Es de anotar que, desde la perspectiva de género, es el género femenino el que, con los mayores porcentajes, señala aquellas funciones que tienen que ver con lo humano y lo colectivo como la función clave de la gestión escolar, es decir el 54% señalan el reconocimiento, un 55% con el liderazgo compartido y 62% el tener en el centro de la gestión al Sujeto.

4.2.2 Emergencia simbólica: actantes en relación

Si se concibe la escuela del presente histórico como un texto narrativo, edificada sobre la escritura de posibilidades por configurar, que se piensa y es pensada en relación con su lugar social, que se hace texto al leer los contextos, puesta en tensión desde los actores sociales que la interrogan y referenciada desde el entramado simbólico social, es necesario abordar ahora quienes serían los actantes que la habitan y la asumen. Para Freire, *“el asumirse, representa la experiencia profunda de un sujeto que está orientado a posicionarse como ser pensante, comunicante, realizador de sueños, capaz de sentir y lo más importante, de asumirse como un sí mismo sin la exclusión de los otros”* (Freire, 1976).

La pregunta que orienta esta emergencia simbólica tiene que ver por el lugar del sujeto en la práctica social de la gestión escolar, en el desafío de producir aperturas desde los lugares del discurso. Esta particularidad determina una especial atención al entramado relacional que se da en la cotidianidad de las instituciones educativas, en donde personas de distintas edades, situaciones sociales y personales ejercen diferentes roles y funciones. Estas relaciones muchas veces se ven afectadas por una tendencia a que cada rol y cada función se cierren sobre sí mismos, constituyéndose en mundos distintos que conviven en un mismo espacio. Lo que se pretende es



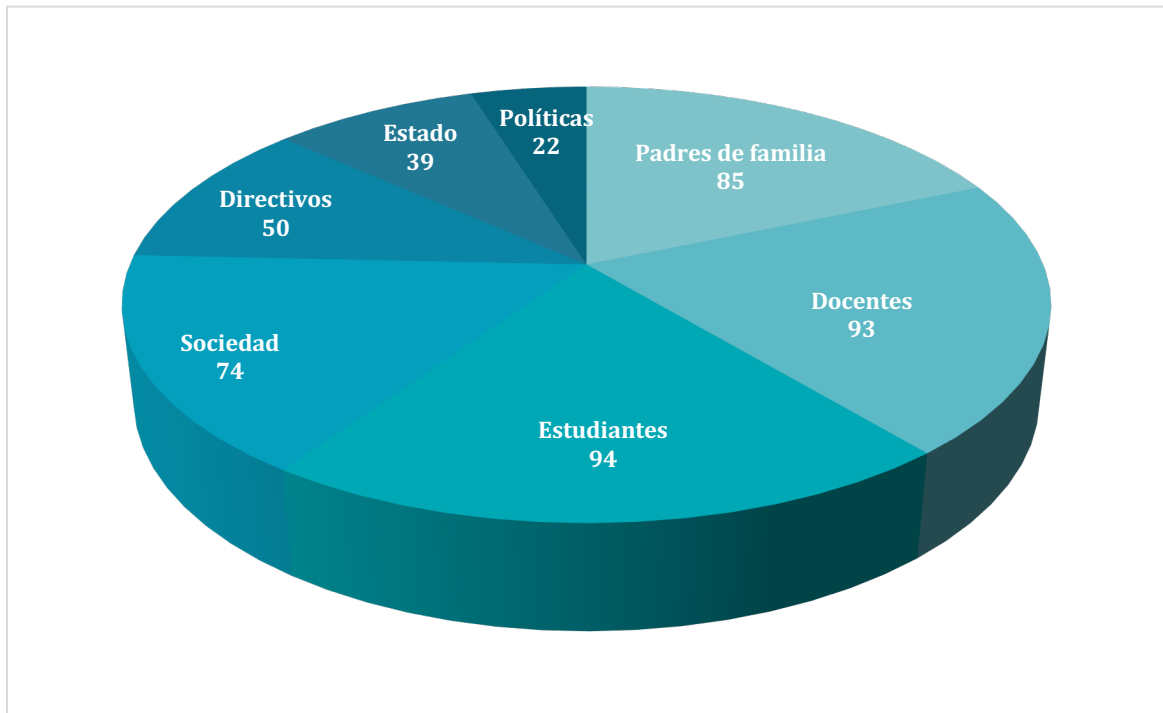
precisamente, la posibilidad de abrir esos mundos al develar los sentidos encubiertos en las narraciones de los sujetos participantes, no con el ánimo de universalizarlo, sino para profundizar en su composición y desde ahí, de ser posible, inferir elementos de estructura que permitan explicar algo propio, “resaltando el lugar del indicio y del hallazgo en la configuración de sentidos”. (Ginzburg, 2007, p. 151)

En esta construcción de sentidos, emerge no sólo lo qué se dice sino, quién, a quién, dónde, cómo, desde qué posición y desde qué condiciones de época se dice. Todo ello conforma una trama siempre abierta, donde cada sujeto pedagógico es un lector interpretante e interpretado desde los significantes que lo representan en sus narrativas, puesto que las narraciones tratan de hechos, sueños, temores, esperanzas y desesperanzas. De este modo el acto de relatar (se) constituye una instancia a través de la cual se despliega la trayectoria como una forma de entrar en el mundo de los sentidos de los sujetos, que a primera vista aparece encubierto, por ello la hermenéutica se constituyó en la estrategia privilegiada de este proceso, al permitir la posibilidad de abrir esos mundos y poder develar los sentidos encubiertos en las narraciones de los sujetos que permanecen ocultos, las que nos remiten a la vida de éstos, puesto que, el sujeto, al narrar (se), despliega su vida en el relato, sale de su rol para entrar en la trama de la vida escolar y participa de ella al expresarla, no solo desde las tensiones, desesperanzas, sino también desde los anhelos, proyectos y expectativas que luchan por emerger.

A continuación, se presentan los principales actantes, y para el caso de los directivos docentes y maestros las habilidades que los identifican.



Figura 46. Actantes de la Gestión Escolar



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la gráfica anterior, el actor protagonista de la gestión escolar es el estudiante, el cual se debe asumir desde su realidad contextual, afectado por el sistema económico, social y su deseo de ser, para de esta manera transformarse en Sujeto, desde su individualidad hacia el colectivo. “El sujeto no tiene otro sentido que la construcción de sí mismo (Toueraine, A. 1997, p. 24)

En algunas de las narrativas, dicho protagonismo se da por distintas razones.

Lo más importante de la gestión educativa son los niños, son los niños, es que mire, digámoslo con una frase neoliberal, ¿por qué ganamos sueldo nosotros? Porque tenemos niños, cuando vienen los profesores y me dicen: María Eugenia hay que echar este niño y le dije ¿por qué?, hay que echarlo porque no deja dictar clase, le dije: profesor enséñele, enséñele, mire a ver que va hacer con él, profesora, yo los



niños no los voy a echar de este colegio sabe ¿por qué? porque ellos son los que nos dan la papita, el día que este colegio no tenga niños, usted tampoco tiene trabajo y aquí primero son los niños (Diálogos D. Sandra, 2017, p. 73).

Los procesos de la gestión escolar deben estar centrados en nosotros los estudiantes, para que seamos buenos profesionales para un futuro, también para que seamos buenas personas, buenos ciudadanos, pues no es solo importante que nos formemos bien, sino que seamos buenos ciudadanos, buenas personas (Diálogos con E. Santiago, 2016, p. 192).

Obviamente, que se tenga en cuenta la participación de los estudiantes en la gestión escolar (Diálogos E. Andrés, 2016, p. 207).

Los estudiantes, porque somos los directamente relacionados con todo, pues si no hay estudiantes no hay colegio (Diálogos con E. Juanita, 2016, p. 220).

Es decir, que lo que se busca es una gestión focalizada no sólo en los estudiantes, sino en los sujetos, para lograr una escuela más ética, más sensible y más inteligente, sin olvidar que la inteligencia implica sensibilidad para percatarse quién es el otro.

El otro protagonista de la gestión escolar es el maestro, quien tiene una significación preponderante en la vida del ser humano; la docencia no consiste en trasladar conocimientos, sino en estimular en el estudiante la motivación, el interés por aprender, por formarse, por crear un vínculo afectivo con sus semejantes. La labor del docente ha de centrarse en acompañar a los estudiantes desde sus intereses, afectividades, potencialidades, de formar personas reflexivas de su mundo y conscientes de lo que son capaces de hacer a favor de este y de comprender que no existe la enseñanza colectiva; en el sentido de que todos son diferentes y envueltos en la complejidad de un gran sistema.

Para explorar este campo a continuación, se describen las principales habilidades del docente que lo deben identificar, las cuales se agruparon en tres ámbitos de comprensión, a saber: las habilidades desde el ser, las del saber y las del saber hacer.



“Cada docente debe tener tres aspectos esenciales, primero vamos al ser, después vamos al saber y después vamos al saber hacer. Cuando uno tiene un maestro con esas bases muy fuertes pues es una estructura sólida, pero cuando le falla el ser, entonces es el maestro amargado, el maestro que no se le puede acercar nadie, el maestro despreciado emocionalmente, el maestro que arrastra su amargura y que es un repelente con todo el mundo, pues el ser no le da para que... y puede tener mucho saber y puede tener mucha estrategia, pero termina mal. Ahora bien, si es un ser que es enamorado, pero un pobrecito que no está actualizado, entonces es una lámpara apagada, por mucho ser que tenga, que quiera a los estudiantes, pero con conceptos trasnochados tampoco, o tiene el ser y el saber, pero no sabe cómo llegar, no tiene dominio de grupo, no es asertivo, no tiene capacidad. Entonces la integración de esos aspectos, son los que hacen el maestro ideal” (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 28).

Habilidades desde el Ser: En las siguientes narrativas se recogen los principales aspectos que debe caracterizar a los docentes desde el ser. Para los directivos docentes, deben estar más centradas en la vocación, el carisma y la ética.

Quisiera uno que las características de verdad del docente fueran por vocación por carisma, porque aman la educación, porque comprenden a los jóvenes los niños, porque disfrutan estar acá, esa es la primera característica; un docente por vocación, un docente por carisma humano, un docente con convicción de que es uno de los actores humanos más importantes de la sociedad, entonces un docente para la escuela de la vida, un docente que de verdad fuera el enamorado y el encantador de estudiantes por sus actitudes, por sus cualidades humanas que él sepa que no es solamente un profesor, un catedrático, un docente, sino, un maestro y un maestro es una palabra hermosa, grandísima, el maestro pues es digamos el deber ser de la docencia (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 27).

Yo pienso que la primera es el sentido de pertenencia, compromiso, la responsabilidad, la puntualidad (Diálogos D. María, 2016, p.57).

Yo creo que, por encima de toda la ética, si un maestro solo tuviera ética en su vida, lo haría todo bien, sería puntual, sería responsable, sería respetuoso, sería idóneo,



se capacitaría porque mi ética me dice que yo tengo que enseñar bien el conocimiento a los niños, mi ética me dice que yo tengo que hacer las cosas bien para que los niños aprendan, tratarlos bien, para mí es fundamental la ética. Ética, compromiso, sentido de pertenencia, liderazgo, trabajo en equipo y obviamente todos los valores de un ser humano, pero es que la ética para mí la palabra ética reúne todo (Diálogos D. Sandra, 2017, p.75).

Para los estudiantes es necesario que el docente retome la autoridad de su rol, que se acompaña de un saber, y de un saber hacer, para asumir la tarea integral de transformar al individuo y de poner en la educación el eje de su desarrollo. Es menester entonces, una nueva manera de enseñar y formar a un ser humano responsable de lo que decide construir como su realidad. “la pedagogía y el docente deben responder a las exigencias del tiempo actual y el calor del debate hace propicio que en la escuela y su proyección social, se replantee una práctica basada en un saber contra hegemónico que exprese, desde la intimidad de los sujetos, la posibilidad del mundo de la libertad” (Pérez. 2001, p.145). En tal sentido, los estudiantes plantean:

Que no sea como solo que nosotros aprendamos lo que nos da, que nosotros aprendamos, si no que se preocupe por lo humano, pues que uno esté bien, pues que no solo sea como el profesor, el que enseña, si no que se preocupe por sus estudiantes. Que tenga mucha autoridad en una clase, que no sea como venir a gritar o faltar al respeto para que su clase sea bien llevada, si no que tenga como esa autoridad, que no se salga del control, sobre todo que respete a los estudiantes que no tenga que usar malas palabras o faltar al respeto para que su clase sea como bien llevada (Diálogos E. Santiago, 2016, p.191).

Pasión, amor por lo que hace, responsabilidad, compromiso, paciencia, demasiada, debe ser muy respetuoso, tolerante. El profesor que me afecta es el profesor que me ayuda a ser persona (Diálogos E. Juanita, 2016, p.238).

Yo pienso que un docente no solo debe tener conocimiento, sino que también debe saber de pedagogía, como te digo la docencia se volvió un escampadero de todo el mundo, entonces a mí me parece necesario que aprendan a enseñar, que sepan enseñar, que tengan la paciencia, que escuchen, que evalúen. Que de una u otra



forma tenga, como se dice esto, como la autoridad, pero no esa autoridad a la que uno le tiene miedo, pues normalmente lo que vemos en los colegios públicos que todos los niños le temen a los profesores; si no esa autoridad de que bueno llega da la clase todo el mundo está juicioso, pero el día que uno necesite ese profesor, porfa tengo este problema, que lo escuche también, porque de hecho por eso no existen buenas relaciones entre los estudiantes y los profesores porque no hay esa confianza, entonces que tenga autoridad pero también que de esa confianza a los estudiantes como debe ser (Diálogos E. Manuela, 2016, p.219).

La vocación ante todo, yo pienso que esa es la principal, uno sentir de corazón que quiere hacerlo y que está dispuesto hacerlo sin importar nada, porque igual, uno sabe que hay muchas cosas que no es fácil, lo que nos han dicho mucho a nosotros, todas las profesiones en sí, trabajan con cosas, un arquitecto tiene que ir a construir edificios, ir a lo que sea, cierto, pero nosotros como maestros no estamos trabajando con cosas, sino con seres, entonces la importancia de saber que el otro es y que lo estamos formando para una vida y que si yo hago las cosas... que dependiendo de lo que yo haga con ellos bien o mal, los voy a dejar marcados para toda una vida, entonces la importancia de saber cuál es el trabajo que vamos a desarrollar toda la vida (Diálogos, E. Luisa, 2017, p.278).

Los mismos docentes reconocen que su rol debe estar impregnado del compromiso, la vocación y la responsabilidad, aspectos que se pueden percibir en las siguientes narrativas.

La sensibilidad es el primer punto. Pienso que también es esencial una persona con principios. Que pueda tener una buena convivencia con sus compañeros (Diálogos M. Luisa, 2016, p.159).

Debe tener autoridad, no debe ser un ogro para nada, pero no debe ser ese típico de amigo al que incurre uno muchas veces cuando está recién graduado, que quiere ser el profesor vacan, uno si lo puede hacer, pero uno está allá para ser profesor, no para ser un vacan y no para ser un amigo más a eso me refiero con autoridad y con el respeto que los estudiantes merecen (Diálogos con Andrés, 2016, p.108).



Mucha tolerancia, esto es un trabajo de tolerar muchísimo. Muy comprometido, dedicado con su profesión y afectuoso. Divertido (Diálogos con la M. Janet, 2016, p.121).

Primero compromiso, sentido de pertenencia, sentido de pertenencia es tener un gran amor y responsabilidad por el lugar y el trabajo que haces, entonces las características son: compromiso, sentido de pertenencia y un sin número de valores, un sin número de valores como la responsabilidad, la cual implica, responsabilidad de sus funciones, responsabilidad con sus estudiantes, responsabilidad con el mismo y responsabilidad como puntualidad, que es otra primordial y otra característica que es la que abarcaría todas se llama testimonio, que es cuando un maestro es testimonio de vida, de profesión, ese es el maestro que se necesita para hacer una gestión de aula efectiva, cierto y cuando digo efectiva es que, si alcancen resultados o si se vean las transformaciones (Diálogos Alba Lucia, 2017, p.179).

Habilidades desde el Saber: Es necesario resaltar en este aspecto, la congruencia entre lo que los estudiantes aseguran aprenden en la escuela (el respeto, la convivencia, los saberes disciplinares, cosas nuevas, a pensar en el futuro) y lo que los docentes pretenden con la formación de los estudiantes, los cuales están implícitos en la cotidianidad de la escuela.

Primero que tengan amor y vocación y segundo que estén preparados para afrontar como este reto (Diálogos E. Laura 2017, p. 283).

El dominio de su quehacer pedagógico, que realmente sea muy competente de lo que se está haciendo, el dominio de su que hacer es importante, de su saber específico (Diálogos D. María, 2016, p.57).

Debe ser es una persona completamente actualizada sobre el saber que esté impartiendo. Que debe estar completamente actualizada en términos de lo digital y lo virtual, debe ser una persona que tiene que manejar bien esa herramienta, debe tener mucha autoridad (Diálogos M. Andrés, 2016, p.107).

Querer actualizarse también, porque si usted se queda con lo que salió de la universidad, no puede que no tenga todavía con que hacer su postgrado, pero al



menos que se empiece a leer, que empiece a leer muchas cosas eso lo mantiene a uno actualizado. Creativo mucho, porque con estos niños de este mundo hay que buscar muchas formas para llegar, muchas, solo con hablar no es suficiente o solo un video tampoco (Diálogos con la M. Janet, 2016, p.121).

Habilidades desde el Saber Hacer: Las pretensiones actuales que desde el Ministerio de Educación Nacional y las demandas de la sociedad se centran en que los docentes sean cada vez más reflexivos sobre su quehacer y asuman un papel de liderazgo en la transformación de las instituciones educativas; es decir, que actúen no sólo como mediadores entre la teoría y la práctica, sino como constructores del conocimiento y transformadores de los contextos "Estos constituyen uno de los fundamentos y pilares del sistema educativo por ser los depositarios de la fe pública en la construcción del sujeto social validado como proyecto humano" (Garay, 2001, p.65).

Ahora bien, para los directivos, las pretensiones se centran en el saber hacer en contexto con los estudiantes, así lo expresa el rector Manuel: *"La otra característica que es muy importante y es el saber hacer en el contexto con los estudiantes y entonces ahí es donde viene, soy maestro por convicción, el saber lo tengo fresquito y actualizado y continuamente estoy enfocado, pero eso lo tengo que convertir en estrategias de enamoramiento a los estudiantes para que el aprendizaje sea lo más significativo, lo más aprehensible, lo más concebible, para que el aula de clase reviva ese ser y ese saber, entonces ahí es donde tiene que ser un maestro con estrategias, diferenciadas, inclusión en su área de conocimiento, es recursivo, creativo que continuamente este a los estudiantes, como decía el pato Donald, que hay de nuevo viejo, que hay de nuevo siempre, que hay de nuevo en ese proceso"* (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 28).

Por otro lado los estudiantes, reclaman de los docentes, no solamente tener saber, sino las estrategias pedagógicas que posibiliten la enseñabilidad de las disciplinas:



Que tenga muchos conocimientos para poderle explicar a uno. En lo que van a enseñar y la manera en que enseñan, porque hay unos profesores que enseñan de una manera que nadie les entiende (Diálogos E. Santiago, 2016, p. 209).

Como tener conocimientos en la materia que enseñan, tener buenos métodos de enseñanza, tener como un buen trato hacia los estudiantes (Diálogos E. Andrés, 2016, p.200).

Adicionalmente, los mismos docentes ven la necesidad de fundamentar su práctica pedagógica desde una reflexión profundamente crítica e investigativa, lo que les permitirá resignificar las prácticas desde el saber pedagógico y didáctico, que como discurso recupere a los sujetos, desde la intersubjetividad, pero no simplemente como interacción sino como interactividad que tiene una densidad de relaciones en el plano de lo emocional, lo intelectual, lo ético, lo estético y lo político, para desplegar las potencialidades de “todos” los sujetos situados en una realidad presente y potencial, como lo plantea Ghiso: “Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee, una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee son el punto de partida de los procesos de sistematización (2000, p.6).

De esta manera, se pretende rescatar la voluntad consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos de las prácticas de los docentes como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis educativa, a través de un proceso reflexivo cuyos resultados permitirán volver a intervenir la realidad con mayor pertinencia, de tal manera que se puedan proponer estrategias pedagógicas y didácticas para resolver las contingencias cotidianas, no desde una minoría ilustrada, sino desde unas prácticas pedagógicas y didácticas que devienen del diálogo. Así lo expresaron varios de los docentes.

El docente debe ser una persona muy crítica, es decir, que todo lo que enseñe que tenga con los estudiantes sea en el aula o sea en los pasillos, no sé, en el descanso, cuando uno está cuidando la cancha, por ejemplo, impliquen eso, impliquen llevar



a los estudiantes a transformar el pensamiento, para que se dé una transformación de pensamiento y una transformación social, y eso solamente se hace desde la escuela (Diálogos con Andrés, 2016, p.108).

Yo creo que los profesores tenemos una mayor responsabilidad, que a veces creo que no somos lo suficientemente concientes de la responsabilidad y del desafío tan grande que tenemos, porque yo parto del supuesto y creo firmemente que el acto educativo, es un acto político y yo tomo la decisión en el aula de que va a pasar (Diálogos con Andrés, 2016, p.110).

La principal característica de un docente para comenzar de pronto a gestionar escolarmente de otro modo es manejar la crítica y la realidad frente al entorno, porque es que el problema de la escuela es que muchas veces renuncia a ver la realidad de lo que está alrededor, entonces a mí me parece que es la principal referencia para empezar a gestionar desde el docente. La crítica y la realidad...es una crítica que el docente debe también adaptarse a la realidad para comenzar a cambiar el modelo educativo, porque es que desde el modelo educativo hay una falla y es que el modelo es una copia del modelo europeo, entonces cuando se va a mirar la realidad de lo que pasa normalmente fuera de la academia, fuera del aula, entonces es donde vienen los choques conceptuales, los choques prácticos de la escuela (Diálogos M. Carlos, 2016, p.140).

Comenzar a mirar la necesidad de los estudiantes hoy en día y las necesidades de los estudiantes no es un aula de clase, tendrán que estar ahí un tiempo determinado, pero la necesidad del estudiante básicamente, es como trabajar más o como mirar más lo que ellos quieren hacer pero desde un punto crítico; la ciencia pero desde la crítica a la ciencia, el entorno desde la crítica del entorno, entonces de alguna manera eso es, es como mirar las realidades que se les están presentando a ellos pero de una manera crítica (Diálogos M. Carlos, 2016, p.140).

Una persona líder, creativa, recursiva, que este con la actitud de capacitarse constantemente y si uno debe ser autodidacta, estar leyendo (Diálogos M. Luisa, 2016, p.159).

Alcanzar estos propósitos requiere de transformaciones no sólo en el orden material de los centros escolares, sino en la aplicación de estilos de dirección y el comportamiento profesional de los docentes que apunten primero a un



reconocimiento de su invaluable labor y al diseño de estrategias reales de acompañamiento en su desempeño profesional para enfrentar los retos y las demandas de los contextos, donde se requiere de un docente capaz de investigar realidades, de reflexionar sobre ellas y de encaminar acciones que posibiliten procesos de transformación, en las diversas esferas de su actuación pedagógica.

Un maestro que investiga gana en comprensión de su labor, se percibe diferente, se relaciona de otras maneras, reconoce en los otros referentes para el mejoramiento de sus prácticas, al intercambiar con sus pares se da la oportunidad de exponer sus miedos, de rectificar sus concepciones, de afianzar sus certidumbres, de explayar sus miradas. Los saberes, a la luz de la investigación y la innovación, se dinamizan, desbordan los textos, ganan en flexibilidad, los currículos se relativizan, la escuela gana en secularismo y las disciplinas descienden de los altares del dogmatismo en los que suelen ser entronizadas en la escuela; más que cualquier catecismo constructivista, la investigación y la innovación procuran y agencian la construcción de conocimiento significativo en el aula (Orozco, 2004, p. 12).

De esta manera, las instituciones educativas al ser habitadas por docentes investigadores de su quehacer, en la medida en que estos documentan sus prácticas, analizan sus implicaciones y resignifican sus construcciones culturales, se constituirán en interlocutores válidos para las comunidades académicas de la región y del país, a través de la lectura y la escritura crítica como mediadoras potenciales para resignificar su experiencia y tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla.

Habilidades del rector

Para la mayoría de los sujetos es innegable el papel protagónico de los directivos docentes para el buen desarrollo de la institución escolar. Ahora bien, para efectos de presentación, se tendrá como nombre genérico del equipo directivo al rector, pero es



necesario señalar que allí también se ubican los roles de coordinadores académico y de convivencia.

Ser directivo, ser rector, implica conformar un equipo de movilización de la escuela haciendo gestión y liderazgo; implica incluir la sensibilidad para movilizar, para acompañar a las personas y generar sinergias que posibiliten el pensar maneras alternas de liderar la gestión escolar, y eso tiene que ver sin duda alguna con la comprensión y el cuidado del otro. Así lo expresa Fullan “liderar una cultura, significa crear una cultura de cambio, no sólo una estructura. No significa adoptar una innovación tras otra, significa generar la capacidad de buscar, de valorar de manera crítica y de incorporar selectivamente nuevas ideas y prácticas todo el tiempo, dentro y fuera de la organización” (Fullan, 2002, p. 99).

Analizar las actividades de quienes lideran los centros educativos, ayuda a descubrir, según Martín Moreno (2000), el “estilo de organización” que el/la líder espera contribuir a crear. Y si esto fuera así, se puede pensar no sólo que los líderes de un centro poseen creencias propias sobre el tipo de organización que lideran, sino que tales creencias pueden constituir una influencia importante en el ambiente que se desarrolla en el centro.

Habilidades desde el Ser: No es posible hablar de una buena gestión escolar, sin que se parta de las condiciones humanas de los sujetos que desempeñan los cargos directivos en las instituciones educativas, es por ello por lo que los maestros reconocen la importancia de su rol, pero resaltan la grandeza de establecer buenas relaciones, de escuchar, de conversar y de desarrollar prácticas de reconocimiento y de respeto.

Yo creo que algo que debe tener el directivo docente, el rector, el coordinador, definitivamente es que por encima de sus actitudes como profesional está por encima las actitudes como ser humano para darle cabida a todo, a mí me parece



que el buen éxito de un liderazgo administrativo esta precisamente en un excelente liderazgo y en lo humano y yo lo he dicho siempre educar y administrar es un arte eminentemente humano (Diálogos D. Manuel, 2016, p.12).

Un directivo docente debe ser un líder, debe ser un líder, debe tener el don de gente, saberle llegar a las personas, asertivo, receptivo. Asertivo es que sepan decir las cosas sin herir a los demás así no sean buenas, la comunicación asertiva es la de las personas y es que sea algo muy grave o algo muy bueno, tú lo sabes decir y el otro no se va a poner mal, eso es ser asertivo. Ese directivo debe ser una persona muy madura, que sepa muy bien donde está parado y que quiere, decidido (Diálogos con M. Janet, 2016, p.120).

Para mí el directivo docente tiene que ser un conocedor de la realidad y del entorno de los salones que tienen en el colegio y tiene que ser un conocedor también de los estudiantes que hay en el colegio (Diálogos M. Carlos, 2016, p.139).

Que sea una persona flexible, también servicial me parece esencial, que sepa comunicar, muy humilde, creativo. Debe conocer el quehacer de los docentes y también de los estudiantes. Que genere cercanía con todo su equipo en el que debe estar incluidos docentes, estudiantes, padres de familia, porque ellos tienen una participación inmensa en los procesos. Quien este en ese lugar, debe tener una excelente relación, entonces yo diría que también una gran inteligencia intra e interpersonal (Diálogos M. Luisa, 2016, ps. 158-159).

El don de gente, lo voy a decir así porque no tengo como otras palabras, mira, lo primero de un directivo es que entienda que trabaja con personas, lo segundo es su saber que comparta, tenga todo su saber, lo segundo tiene que ser un visionario, entonces don de gente, saber, ser visionario y otra habilidad es que tenga la capacidad de trabajar con otros (Diálogos M. Alba Lucia, 2017, p. 178).

Yo creo que es un valor, es un valor de hecho y es una persona solidaria, en el sentido de ponerse en los zapatos del maestro, en el sentido de ponerse en los zapatos del padre de familia, de los niños (Diálogos, M. Alba Lucia, 2017, p.178).

Las habilidades del rector, en primera instancia debe tener capacidad de escucha, manejo de las decisiones, coherencia en la toma de decisiones y comunicación asertiva (Diálogos E. Manuela, 2016, p. 221).



Otros entrevistados expresan que aparte de las habilidades que acompañan a un directivo docente, también son importantes los valores.

Cuando a mí me nombraron para ser rectora yo le pedí al Dios sabiduría, sabiduría para yo saber hacer bien las cosas, para estudiar bien y para que todo lo que yo haga este bien hecho, de acuerdo con la norma, de acuerdo con la ley y que yo no le haga daño a nadie, la segunda templanza, templanza, para cuando yo tome una decisión la tome bien tomada, bien tomada y no sea yo una veleta, que porque esta profesora me dijo no estoy de acuerdo, a bueno, echémonos para atrás, no, que cuando yo me tenga que echar para atrás, es porque la sabiduría me dijo la embarraste y que yo tenga la humildad de decir la embarre listo, voy a echarme para atrás, tercera fortaleza, mucha fortaleza, entonces yo le pido a Dios sabiduría, templanza y fortaleza, como valores (Diálogos D. Sandra, 2017, p. 75).

Un buen directivo docente muy respetuoso, debe ser muy coherente con una espiritualidad, no digo con una religiosidad, debe ser una mujer o un hombre profundamente espiritual y ¿Qué es espiritualidad? Es darse desde el interior, la espiritualidad es darse desde el espíritu y en el espíritu debe tener unas profundas convicciones teológicas más que religiosas, pero uno no puede como cualidades dirigir solamente desde una esencia de espíritu, uno educa al ser humano desde adentro, para poner a fuera lo que tiene adentro y si adentro no hay convicciones, no hay espiritualidad, no hay principios, no hay coherencia, no va a sacar nada (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 24).

El líder, el gestor educativo debe ser una persona que ame los niños, la juventud y la familia, yo digo que la gestión más importante es un directivo que huela a estudiante, que huela a familia (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 25).

Que tenga muy buenas relaciones interpersonales, porque puede ser un directivo con muchas cualidades, pero si no tiene una buena relación con todo su equipo de trabajo yo pienso que nada le sirve ese liderazgo que tiene (Diálogos D. María, 2016, p. 57).

Habilidades desde el Saber: Durante la última década, el papel del directivo docente ha logrado visibilizarse gracias al posicionamiento y la importancia de su rol en el desarrollo institucional. Este proceso define el papel y la responsabilidad que el



director debe asumir para generar un impacto en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes, brindando apoyo y acompañamiento al trabajo de los docentes, de allí que los diferentes actores de la institución escolar enfatizan algunos de los conocimientos indispensables que se deben tener a la hora de desempeñar este rol.

Primero tiene que tener autoridad intelectual, que se desempeñe con mucha idoneidad y mucha pertenencia, que escriba, que gire en torno al humanismo y al pensamiento. Desde esa dinámica a mí me parecería muy interesante, por ejemplo, que un colegio, en vez de a usted exigirle frivolidades de formatos, le exigieran cierta capacidad de escritura y que pudiéramos digamos desde lo social, desde las ciencias sociales, producir textos y que esos textos y esas propuestas y esos pensamientos finalmente, fuera evaluado o fuera filtrado por esa gestión escolar, que me parece que debiera hacerlo, ya, entonces es lo que pienso de la gestión (106). O procesos investigativos o experiencias de aula, cierto, que esos diarios de campo, no se quedarán simplemente en eso, en un cuaderno y ya, si no que esos diarios de campo se volvieran pensamiento y acción eso es lo que pasa, mejor dicho, eso es lo que debiera pasar (Diálogos, M. Andrés, 2016, p.107).

Un directivo docente debe saber, sobre todo no especialista en todo, pero si saber de todo que es muy diferente, debe conocer el colegio a cabalidad, debe saber que pasa, debe ser una persona alegre, la alegría es fundamental, debe tener relaciones interpersonales y también saber empoderar, que no es mandar, es darle la autonomía a la persona para que la persona ejecute. Uno tiene que confiar en el colaborador, así se equivoque. Pero también tiene que aprender a felicitar en todos, si usted hace su trabajo bien hay que decirle, porque generalmente a usted no lo llaman a decirle que está haciendo las cosas bien, lo llaman a decirle que está haciendo las cosas mal (Diálogos M. Fernanda, p. 181)

No basta con el conocimiento teórico, porque ningún libro les va a decir lo que tienen que hacer para los casos que se les presenta en cada una de las escuelas; hace falta estudiar el conocimiento teórico, pero también hace falta recuperar un conocimiento que viene de la práctica, que tiene que ver con los problemas que se presentan en la cotidianidad y sobre todo implica mucha reflexión sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos (Diálogos, M. Carlos, 2016, p.142).



Debe ser una persona muy actualizada en todas las áreas, psicología, pedagogía, administración, currículo, evaluación, contexto político, para poder ver las múltiples interrelaciones y cómo estas afectan el desarrollo educativo. Una excelente capacidad de comunicación, el directivo docente debe hacerse entender. Su discurso debe ser claro, debe tener la elocuencia propia que atraiga todos los procesos, debe ser visionario, debe ser muy innovador, muy creativo, debe ser una persona que no le tenga miedo a los cambios, que no le tenga miedo a enfrentarse a posibilidades nuevas, a desparadigmatizar el colegio (Diálogos D. Manuel, 2016, ps. 28, 29).

Habilidades desde el Saber Hacer: Diversas investigaciones e informes señalan que el liderazgo es el segundo factor que contribuye a que los estudiantes aprendan al interior de la escuela, después de la práctica docente en el aula, pues a través de éste es posible modificar las condiciones organizativas del Establecimiento Educativo y la calidad de la enseñanza (Robinson, 2007), así como potencializar a la comunidad educativa, especialmente a los docentes y al personal administrativo. El liderazgo asociado a la gestión escolar es un conjunto de prácticas intencionalmente pedagógicas, innovadoras y diversas que buscan facilitar, animar, orientar y acompañar procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los actores educativos.

Para los docentes la autoridad intelectual debe caracterizar el liderazgo de los directivos docentes, como se explicita a continuación:

Un rector es eso, es el que le da rectitud y el que direcciona un proyecto educativo. El rector debe hacer que su proyecto educativo se parezca a su visión de vida y debe imprimirle entrega, pasión, anegación, disciplina (Diálogos D. Manuel, 2016, p.10).

Primero liderazgo, yo pienso que, si hay un buen liderazgo, yo pienso que, si hay un buen liderazgo, es una persona que va a tener mucha acogida y va a llevar la institución hacia delante. Debe ser una persona que este actualizada, que este pues como al tanto de lo que está pasando en el ámbito educativo, que tenga



conocimiento de la normatividad, de lo que sucede en el Ministerio de Educación, que conozca esa información que está fluyendo y lo más importante que la sepa comunicar a las otras personas que trabajan con uno (Diálogos D. María, 2016, p. 57).

Como habilidades, fundamental, es la resolución de problemas y el trabajo en equipo, el trabajo en equipo, la iniciativa, la proactividad y tener unas metas muy claras. Con estrategias de mediación, de negociación, el asertividad, la capacidad de escucha, capacidad de liderazgo, capacidad de gestión, la visión, la capacidad de ver el bosque, primero es el bien colectivo y después el bien individual (Diálogos D. Sandra, 2017, p. 74).

Debe ser una persona muy disciplinada para poder seguir adelante todos los procesos, que registre, que escriba, una persona no es perfecta pero prácticamente al ser la cabeza debe tener una visión muy grande; debe ser un faro hoy en día el mundo tiene muchas tormentas, muchas nubes y si no hay una luz que oriente, que guie, se naufraga toda la sociedad y uno enamorado de lo que siente profundamente (Diálogos D. Manuel, 2016, p. 25).

Debe manejar muy bien todos los procesos comunicativos, una buena comunicación. Que sea una persona pues como que sepa comunicar bien las cosas, otra cualidad que yo pienso es primordial en cualquier directivo es que sea una persona muy organizada, porque es una persona que tiene muchos compromisos, muchas cosas que atender, entonces debe haber una buena organización. Los rectores, tienen que ser líderes pedagógicos y líderes administrativos. A mí me gustaría mucho, que el líder, el rector, tuviera más piense, tuviera más piense para lo académico y lo formativo, para mí la productividad de colegio es la parte formativa, académica y formativa, entonces, mejorar la atención a los niños, mejorar la parte humana de los niños (Diálogos con D. María, 2016, p.49)

Los directivos docentes reconocen la importancia de estar actualizados en las distintas disciplinas que confluyen en la institución escolar para iluminar la toma de decisiones. Se requiere también que no sólo el equipo directivo tome decisiones, sino que sea capaz de comunicarlo al equipo docente y generar el acompañamiento necesario para habilitar una red en la toma de decisiones que permita avanzar en el horizonte institucional. Así pues, toma de decisiones, reflexión y liderazgo son tres



prácticas de los equipos directivos que deben caracterizar la escuela del presente histórico, es decir, volver a trabajar para que los equipos directivos se ocupen de la acción pedagógica de las instituciones y que el resto del sistema educativo se ocupe de liberarlos de una cantidad de papeleo, registros, datos estadísticos, no conformidades, entre otros y se vuelva a la esencia del rol y función de la escuela, la de formar.

Para los profesores lo que debe caracterizar el saber hacer de los directivos docentes se centra en cuatro habilidades esenciales; la capacidad de escucha, el liderazgo participativo, recorrer el escenario natural de la institución educativa y trabajar en equipo.

Debe tener la capacidad de dialogar, ya, debe tener asertividad cuando se va a dirigir a la generalidad y a la totalidad de la población estudiantil, eso incluye los profesores, eso incluye los estudiantes, eso los incluye a ustedes los padres de familia, eso es otra habilidad que me parece a mí fundamental. Otra habilidad que debe tener es que debe ser capaz de manejar un auditorio, cierto, debe tener la capacidad de hablarle a mucha gente, por ejemplo, en los actos protocolarios, por decirlo de alguna manera, en las izadas de bandera, en los eventos especiales es una persona que debiera significar como una especie de horizonte. Un directivo docente tiene que tener un contacto con lo digital y con lo virtual innegable, debe ser profesor también, ese directivo docente, debe ser un profesor donde comprenda que las escuelas del siglo XXI son escuelas sin fronteras y sin paredes (Diálogos M. Andrés, 2016, p.110).

Para mí el directivo docente tiene que mantener intacta las fortalezas de poder ejercer cierta autonomía y cierta independencia y debe tener esa práctica intacta de entrar al salón y poder comunicarse de una manera fluida con los estudiantes, o sea, no puede ser una persona que simplemente mande la razón a los estudiantes a través de un profesor; porque es que son personas que poco a poco se les va olvidando lo que es estar dentro de los salones y esa es la primera falla, cuando a mí se me olvida mi escenario natural, entonces ya comienzo a ver otra realidad. Desde acá desde el escritorio se ve todo muy bien, pero hay que entrar allá, para saber la realidad y los conflictos internos y los conflictos personales propios del salón para poder intervenir y entrar a un salón. Debe de entrar a empaparse del salón, debe entrar y entablar una conversación con un estudiante para mirar la



realidad de lo que piensan ellos, para mirar la realidad de lo que opinan ellos, un directivo, por ejemplo, puede llamar a un estudiante y sentarse con él en la oficina, usted qué piensa de esto, que piensa de esto, no que piensa del docente no, usted qué piensa de este tema, de la realidad (Diálogos M. Carlos, 2016, p. 139).

Obviamente liderazgo, debe ser esencial el liderazgo, que sea una persona creativa y más que nada querer empaparse de los procesos, querer ir, visitar, estar con los estudiantes, mirar digamos si es necesario como son las clases de sus maestros (Diálogos M. Luisa, 2016, p.158).

También debe tener mucho contacto con sus estudiantes, animarlos, que cuando este en el colegio, se enfoque mucho en lo que ha pasado con sus estudiantes, en hablar con los padres, en proponer nuevas ideas para mejorar (Diálogos E. Santiago, 2016, p.192).

Adicionalmente, los estudiantes plantean la urgencia de ser escuchados por parte de los directivos docentes y que se les tenga en cuenta en la toma de decisiones para el desarrollo institucional y la importancia de distribuir su liderazgo con la comunidad educativa a la que pertenecen, para hacer apuestas más democráticas y participativas en la gestión escolar.

Debe reunir muchas opiniones, debe ser muy democrático, debe aceptar sugerencias, pues si eso va en la democracia aceptar las sugerencias, pensar en el cambio, en constante cambio, debe ser una persona que piense en constante cambio y en la transformación (Diálogos, E. Manuela 2016, p 218)

Tener una mentalidad abierta, o sea saber que el mundo cambia constantemente, que nada es estático y que, así como todo va evolucionando tecnológicamente, también va evolucionando a nivel profesional, académico, a nivel humano, todos somos diferentes. También saber que no, o sea que uno tiene que tener posturas frente a la vida y frente a los hechos que se van a realizar, una postura crítica frente a la toma de decisiones que va a realizar pensando en pro a los estudiantes. Tener iniciativa, creatividad, soluciones (Diálogos, E. Juanita 2016, p. 230).

Primero que todo debe aprender a trabajar en grupo, porque como lo dije anteriormente no deben primar como las necesidades individuales o las



necesidades de la institución nada más, debe ser una persona colaboradora, que este siempre pendiente de lo que pasa, no solamente, me voy a encargar de gestionar acá académicamente, si no ¿Qué pasa con mis estudiantes? ¿Qué pasa con el colegio? ¿Cuáles son los problemas que tengo acá dentro de la institución? (Diálogos, E. Lunita 2017, p 266).

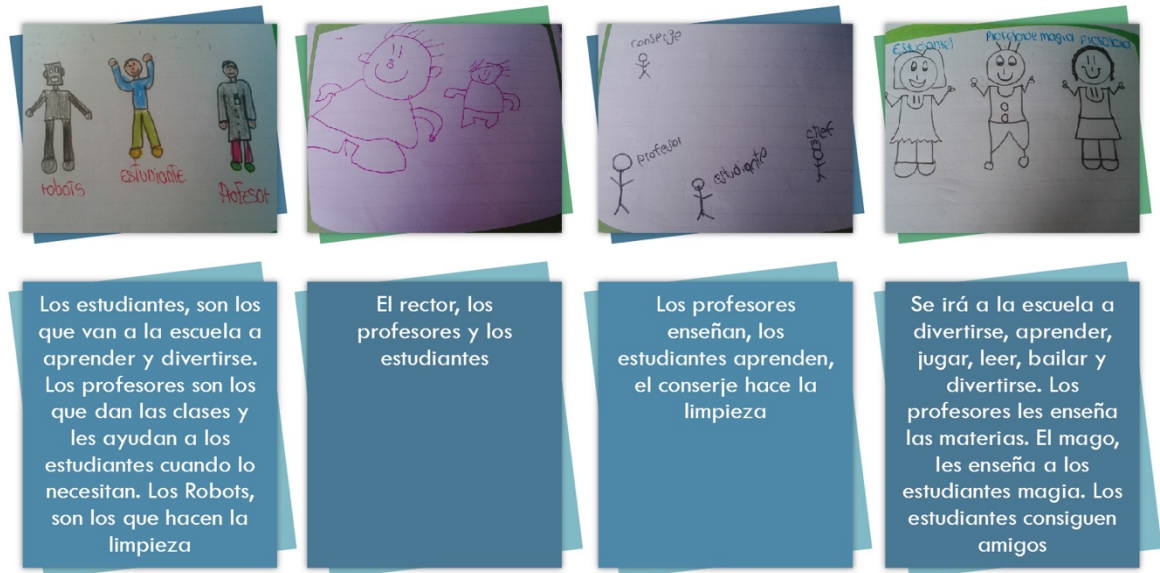
Yo pienso que se debe pensar mucho en los estudiantes, no solo en lo que está en el papel, si en el papel dice eso entonces tiene que ser así, yo siempre debo pensar y poner por encima de todo a mis estudiantes que son como la célula de todo, tengo que mirar primero que pasa allí, antes de mirar que es lo que debo cumplir en el papel (Diálogos, E. Luisa 2017, p 276).

Dadas estas consideraciones, ya no se espera que un directivo docente tenga un liderazgo educativo directo en todos los aspectos, sino que sea líder de líderes, es decir, que lidere a los coordinadores o encargados de distintas áreas y fomente la toma de decisiones autónomas en la comunidad educativa. Esta perspectiva implica la definición de equipos de gestión, que compartan diferentes grados de formalización de acuerdo con los contextos particulares de las Instituciones Educativas.

Una vez identificadas las habilidades que deben caracterizar a dos de los actores protagonistas de la gestión escolar (directivos docentes y maestros), es necesario dar a conocer algunos otros roles que se deben incorporar.



Figura 47. Roles en la Escuela



Fuente: elaboración propia

Desde las narrativas gráficas los estudiantes de 5º, identifican una serie de roles que deben permanecer y otros que se deben incorporar. Entre los que deben continuar se encuentran los docentes, algunos directivos, personal administrativo o de personal de apoyo

Tabla 30. Roles en la Escuela

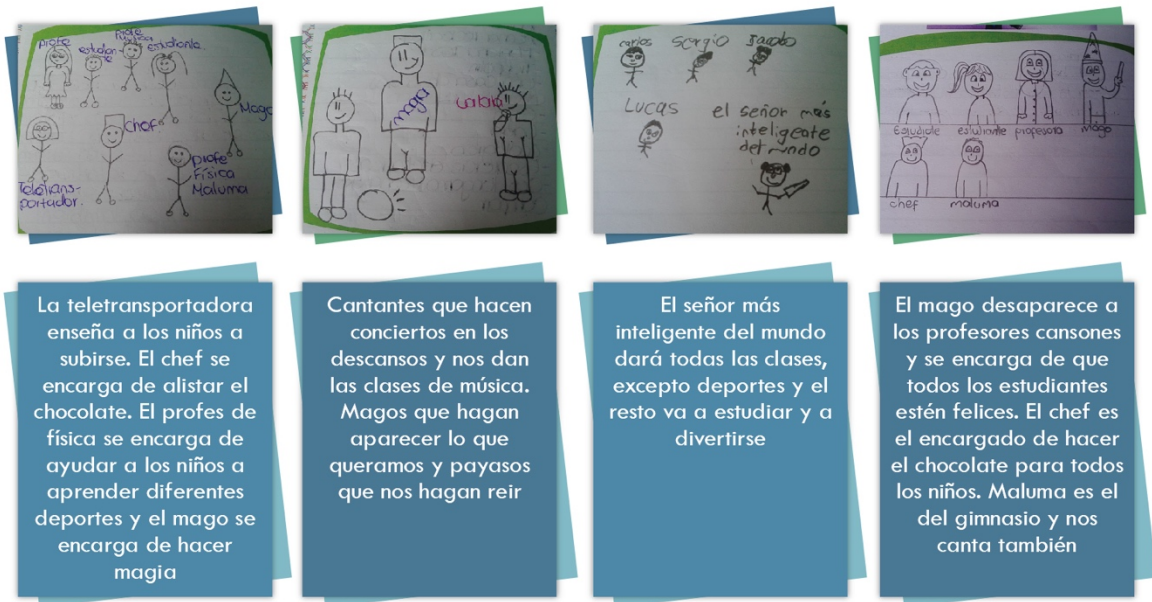
Directivos docentes	Administrativos	Apoyo
Rector	Tesorero	Psicólogo
Coordinador Académico	Secretario	Servicios Generales
Coordinador de Convivencia	Enfermero	

Fuente: elaboración propia



Desde estas mismas narrativas gráficas, los siguientes serían los nuevos roles que deben habitar la escuela del presente histórico.

Figura 48. Nuevos Roles en la Escuela



La teletransportadora enseña a los niños a subirse. El chef se encarga de alistar el chocolate. El profes de física se encarga de ayudar a los niños a aprender diferentes deportes y el mago se encarga de hacer magia

Cantantes que hacen conciertos en los descansos y nos dan las clases de música. Magos que hagan aparecer lo que queramos y payasos que nos hagan reir

El señor más inteligente del mundo dará todas las clases, excepto deportes y el resto va a estudiar y a divertirse

El mago desaparece a los profesores cansones y se encarga de que todos los estudiantes estén felices. El chef es el encargado de hacer el chocolate para todos los niños. Maluma es el del gimnasio y nos canta también

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, los estudiantes de la Básica secundaria y del ciclo complementario, también incorporan nuevos roles en la gestión escolar, como se aprecia en las siguientes narrativas

Tabla 30. Nuevos Roles - Nuevas Funciones

Nuevos roles	Nuevas funciones
Gestor Externo	Me parece que debería haber una oficina de becas universitarias, como de indagar más que quieren los estudiantes y cómo se les puede colaborar según los recursos, pues que los colegios saben que brindan pues la alcaldía que a veces se pierden, ni siquiera por falta de estudiantes, sino por desconocimiento de ellas (Diálogos E. Juanita, 2016, p.238).



Orientador Vocacional	Que lo puedan a uno como guiar o encaminar en el proceso que es tan difícil cuando uno ya está en once, en los grados superiores, que uno no sabe cómo enfocarse, entonces sería muy bueno que alguien que lo oriente a uno respecto a eso (Diálogos E. Manuela, 2016, p 220).
Coordinador de Recursos	Para los estudiantes que no tienen alimentación, que no tienen con que comprar el uniforme, que no tienen con qué pagar las fotocopias, una coordinación que se encargue de recoger dinero que pueda ayudar a suplir las necesidades de los estudiantes que no tienen el dinero (Diálogos E. Luisa, 2017, p 278).
Docente de Refuerzo de Aula	Deberían existir docentes de apoyo pedagógico, porque pues ahora uno que está en las prácticas, vivencia eso, en realidad es duro uno tener 40 niños, cada uno es diferente, algunos tienen unas debilidades en cierto logros, otros tienen otras, entonces deberían existir como unas docentes de apoyo pedagógico, bueno los niños que tienen debilidades en esta área entonces yo me los voy a llevar esta hora, vamos hacer esto, actividades como que les permitan a los niños hacer esto y avanzar y también (Diálogos E. Lunita, 2017, p 269).

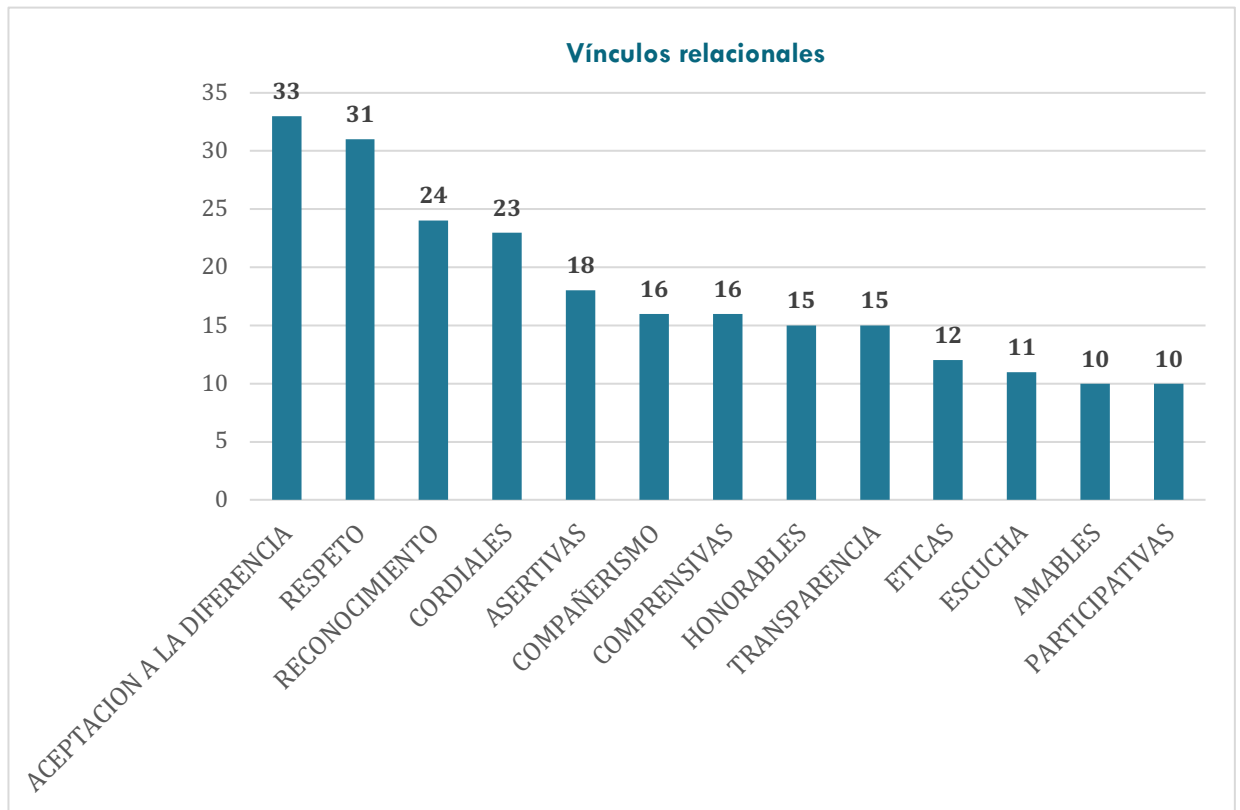
Fuente: elaboración propia

Ahora bien, estos actores tendrán que establecer vínculos relacionales de mayor respeto, reconocimiento y aceptación por el otro.

Yo creo que deben ser relaciones como de igualdad, que yo no vea el maestro por allá encima, tan inalcanzable y que solo él tiene el mando, sino que yo pueda ver que es ese maestro que me está encaminando y me está guiando, que yo pueda decirle mis necesidades y que él me va a apoyar, ese es el maestro que yo sueño o que uno soñaría, que uno diga: no es que yo puedo ir a contarle a él que tengo esta dificultad y él me va a escuchar y me va a poder apoyar y que me va poder encausar en lo que tengo que hacer o que me va brindar ayuda o que me va a brindar como ese acompañamiento que necesito (Diálogos, E. Juanita, 2016, p.232).



Figura 49. Vínculos Relacionales



Fuente: elaboración propia

Que haya más acuerdos, pues porque uno a veces ve que las formas de ser de un profesor, no ayudan a que se desarrolle bien lo que se propone desde rectoría y pues por eso a veces salen mal las cosas, porque alguien tiene otra manera de pensar y no se ponen de acuerdo, que se escuchen más (Diálogos, E. Luisa, 2017, p. 279).

Que el profesor no vea al estudiante como solo el estudiante, sino como una persona con la que se pueda hablar, si tiene algún problema se pueda ayudar, si, que no se vea como es el estudiante y toca exigirle y ya y hasta ahí, no, que también que hayan espacios para dialogar (Diálogos, E. Santiago, 2016, p.207).



4.2.3 Emergencia simbólica: prácticas para transformar

La gestión escolar para una escuela del presente histórico requiere del desarrollo de una serie de prácticas que permitan el poder liberarse del imperio de las contingencias heredadas, para crear nuevas categorías, entendida desde los planteamientos de Zemelman, como aquella que no tiene un contenido preciso, sino muchos contenidos y le agregaría lenguajes y prácticas. En este sentido la categoría sería posibilidades de contenido, para poder “colocarse frente a la realidad”.

Los fenómenos históricos no ocurren de manera plana, longitudinal, sino tienen lugar a través de coyunturas, las cuales forman parte de los procesos, de las tendencias a largo plazo. Los procesos socio-históricos no son solamente económicos, políticos, sociales, institucionales, sino que conforman una constelación, están relacionados entre sí, son parte de una matriz de relaciones complejas, que los lleva a que se determinen recíprocamente lo económico con lo político y así sucesivamente, los cuales hacen parte no solamente de contextos de relaciones múltiples dentro de distintos niveles de realidad, sino también de contextos de significaciones.

La realidad está siempre dentro y fuera de los límites del conocimiento. Por tanto, para poder reconocer esa realidad que está fuera de los límites de lo que se dice que es lo real en el plano de la economía o en otro plano, necesitamos aplicar un razonamiento mucho más profundo, que rompa con los estereotipos, con los pre-conceptos, con lo evidente (Zemelman, 2011, pp.16,17).

Dichas prácticas se deberán cimentar en dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias e interacciones de tipo comunicacional, a través de actos de habla. Se trata, en consecuencia, de relaciones intersubjetivas que ponen en juego toda una trama compleja y profunda de comportamientos, actitudes, motivaciones, representaciones, entre otros, donde los componentes emocionales,



valorativos e ideológicos tienen una fuerte incidencia para su comprensión. Por otro lado será necesario a partir del diálogo con otras disciplinas de las ciencias humanas, construir una nueva agenda de reflexión centrada en problemas que han sido relegados por la teoría administrativa tradicional, pero que son necesarias para posibilitar cambios en las prácticas de las instituciones escolares, tales diálogos y reflexiones deberán tener como pretextos algunos aspectos poco abordados en la gestión escolar como son: la dominación y el control en las organizaciones, los aspectos simbólicos y estéticos de la gestión, los procesos de subjetivación y construcción de la identidad en la escuela, los problemas derivados de la inequidad, la comunicación, la ideología, el poder, el conflicto, la pérdida de autonomía, las implicaciones políticas de los dispositivos y prácticas del gerenciamiento y la restitución del sujeto en la organización.

Una de las tareas fundamentales de la teoría crítica de la organización, sería entonces el análisis de los mecanismos ideológicos que hacen que el trabajador acepte tácitamente, internalizándolos, los roles, reglas y usos lingüísticos propios del lugar del trabajo, para de esta manera, estudiar los procesos de subjetivación del individuo, todos aquellos elementos que, desde el aparato institucional, influyen en la construcción de su identidad (Saavedra, 2009, p.13)

En este mismo sentido, plantea Fernández, prestar mayor atención a la identidad y a los procesos de constitución de la misma, dado que los regímenes modernos de poder inciden sobre la subjetividad replegando a los individuos a la misma a través de la implicación de ésta en prácticas sociales (2007, p.7).

Ahora bien, estos espacios de reflexión y diálogo posibilitarán también alternativas de cambio y un potencial emancipador al entender que, ante todo, el individuo es libre, lo que abre caminos para la reexistencia de los sujetos en las instituciones educativas y la consolidación de un proyecto emancipatorio en el campo de la gestión escolar. “La emancipación describe el proceso a través del cual los individuos y grupos se liberan de condiciones sociales e ideológicas represivas, en particular de aquellas que ponen restricciones socialmente innecesarias sobre el



desarrollo y la articulación de la consciencia humana” (Alvesson & Willmott, 1992, p. 432).

Al realizar una aproximación a las prácticas que se deben desplegar desde la gestión escolar para transformar la escuela, éstas se puede agrupar desde dos ámbitos, unas cimentadas en los actores y otras en los procesos, pero todas ellas con un vínculo común, la necesidad de llevar a cabo procesos caracterizados por la reflexión, el análisis, el respeto por la diferencia y la interacción comunicativa, permitiendo que los actores de la escuela reflexionen sobre sus prácticas y repiensen su quehacer, teniendo en cuenta que existen diversas formas de hacerlo. Por ello es pertinente retomar la invitación que hace Apple cuando dice que “nuestra tarea no es tirar todo lo que sabemos sino redefinir lo que sabemos para presionar en contra del orden hegemónico y que la tarea de deconstruir discursos no se logra con planteamientos de negación de dichas posturas, sino a través de contrapropuestas que permitan un diálogo de saberes y de lectura de realidades que posibiliten una análisis de las historias determinadas por los sujetos que las construyen” (Apple 2011, p. 117). Lo anterior tendrá que tener apertura en pensar que si las prácticas de la gestión no fueran las que son, si tuviéramos la oportunidad de hacerlas de otra manera, ¿Cómo lo haríamos?

A continuación se presentan algunas de esas prácticas propuestas, cimentadas en los actores, desde la perspectiva de los directivos docentes.

Los rectores debemos saber que aquí no hay robots con producción en serie, aquí hay seres humanos todos diferentes que necesitan una mirada una diferencia que necesitan algo totalmente cercano, entonces la ley habla de procesos administrativos para las dimensiones académicas, formativas, comunitarias y directivas, pero como llenar la ley es donde está la trascendencia humana donde está la parte de vocación de carisma de amor, eso la ley nunca lo va a decir, entonces la ley por si sola es fría, hay rectores eminentemente legalistas y hay rectores que sin trasgredir la ley son muy humanistas y yo creo que hoy en día todas



las instituciones del país deben ser rectores muy humanistas que conviertan la ley no en el fin si no en el medio para poder trascender en esa gestión educativa nueva (Diálogos D. Manuel, 2016, p.13).

No hay institución educativa exitosa, si no existe un líder, un rector y un equipo de dirección absolutamente convencidos de la institución que están dirigiendo, o sea, para mí la primera práctica que debería establecer el gobierno, el Ministerio, las comunidades religiosas, es mirar muy bien el perfil y la idoneidad del rector y el equipo directivo que va llevar adelante la ejecución del desarrollo del proyecto educativo (Diálogos D. Sandra, 2017, p.91).

Para mí la primer práctica es el liderazgo de su equipo directivo, de gestión, debe ser intachable, debe transpirar visión actitud positiva, deben ser idóneos, prepararse, estar continuamente, mejor dicho no podemos tener un colegio exitoso si el rector y su equipo directivo no se lo creen (Diálogos D. Manuel, 2016, p.11).

El rector es una persona que tiene que destruir todos los muros que han hecho que muchas instituciones educativas queden aisladas. A mí me parece que si uno debe trazar puentes, generalmente esos puentes son de doble línea (Diálogos D. María, 2016, p.58).

Docentes más comprometidos, de pronto con mucha más disposición, muchas ganas de hacer cosas diferentes, de innovar (Diálogos D. María, 2016, p.53).

Ahora bien, desde el rol de docente, también es necesario implementar algunas otras prácticas que fomenten la transformación en el aula. Algunas de ellas son:

- ✎ Diálogo pedagógico con los estudiantes. Una cosa es tener el papel de docente y de docente respetable y te haces respetar, sabiendo tu materia, estudiando tu materia, sabiendo reconocer también cuando te equivocas, porque uno como profesor se equivoca, pero también permitiéndole a los estudiantes hablar sobre el quehacer pedagógico
- ✎ La función transformadora, es decir poner los pies de los estudiantes en la tierra y hacer todo esto que venimos haciendo, pero con ánimo, motivados,



pensándonos como personas que trabajamos en un ambiente y que este lo tenemos que hacer nosotras.

- ✎ La tendencia al profesor no puede desaparecer, pero hay que formarlo en todas las áreas, no solamente en su ciencia, sino en el quehacer integral de la formación, cuando tú por X o Y motivo empiezas a cederle al estudiante la parte académica se vuelca, porque todo es un proceso integral, entonces uno nunca recuerda al profesor, que fue malo o lo recuerda como malo, uno siempre recuerda al exigente, porque la exigencia la da el trabajo
- ✎ El desarrollo de estrategias didácticas que propicien la participación y el trabajo colaborativo, que potencien los intereses y pasiones de los estudiantes y que estén conectadas con la realidad y las necesidades del sector
- ✎ El docente debe identificar las motivaciones, habilidades y problemas que tiene cada estudiante para poderlo acompañar de una manera más pertinente.
- ✎ Formar en habilidades para la vida que aseguren el desarrollo de estrategias para la resolución de problemas no solo de índole académica sino aquellas que en la cotidianidad deberán afrontar
- ✎ Lo que deberíamos trabajar en un colegio lo que yo también busco, es no únicamente una preparación tan científica, sino una preparación que esa ciencia, esa técnica, esa tecnología, vayan de la mano con unos cuestionamientos que lleven a una ética en la persona.
- ✎ De pronto que es lo que tal vez yo como docente entro a hacer dentro de esa gestión escolar, precisamente ir más al estudiante, como a la forma de pensar del estudiante, que ellos puedan ampliar su horizonte crítico a lo que ven, a lo que están haciendo.
- ✎ La práctica de aula se debería cimentar en la lúdica, yo les decía a los profesores, yo soy muy gomosa de las guías de interaprendizaje, yo me voy a especializar en eso, y yo les decía a ellos, yo no tengo que ver usted que sabe, que sabe sobre el clima, preguntándole ¿qué es clima? Entonces le mostré una guía que me encontré así, vea, aquí dice es qué presaberes, qué es el clima, para



que preguntar esas bobadas, vámonos afuera a ver el clima, juguemos, hagamos un juego de pensar sobre el clima, por ejemplo, esa palabra de donde salió, yo no sé qué es clima pero entonces ¿quién se la inventó? ¿por qué se representa con el sol y la lluvia? ¿por qué no la puedo representar con otra cosa? Entonces hay que jugar.

Desde los estudiantes también se configuran otro tipo de prácticas que se deberían implementar en las instituciones educativas. A continuación, se presentan algunas de ellas.

La rendición de cuentas digamos frente a lo académico, que los papás vengan y las coordinadoras académicas y los profesores digan, estos son los planes que tenemos para su hijo, esto es lo que le vamos a enseñar y a final de año digan, si cumplimos esto, no pudimos cumplir esto por esto, bueno eso me parece primordial. Frente a lo social valores, si, todas esas cosas, también me parece necesario que la coordinadora de convivencia y los directores de grupo como tal muestren como fue el desarrollo de los grupos como tal frente a la convivencia, tuvieron problemas y por qué y así (Diálogos E. Manuela, p.218).

La honestidad, el escuchar al otro, la participación pues de todos los estudiantes como tal, hacer conversatorios con los profesores y eso generaba mucha confianza, muchísima confianza entre profesores y estudiantes. Me gustaría mucho, que nos hicieran talleres de relajación, hacer más actividades culturales y deportivas, yo lo digo como personera, quiero hacer el día de la mujer esto, no porque pierden mucha clase y de eso no se trata, porque es que no es perder clase, sino reflexionar sobre que se está celebrando. Entonces implementar minidebates en los salones, y actividades diferentes que nos hagan crecer como personas, entonces eso me parece lo primordial (Diálogos E. Juanita, 2016, p.222).

Yo pienso que ya hemos avanzado mucho y que tenemos que salir de los esquemas tradicionales y poder transversalizar en las diferentes materias se puedan vivenciar diferentes contextos que tenemos diarios, que la de matemáticas entonces esté involucrada con la de comprensión lectora, entonces vamos primero a explicarle al niño el proceso que se da y después la mecanización que tiene que ya es digamos la suma, la resta, los procesos matemáticos, sin salir digamos del salón, llevarlos a



mirar digamos los colores, entonces salir de los esquemas que matan la innovación, la creatividad, porque siempre estamos en lo mismo (Diálogos E. Lunita, 2017, p 232).

Ahora bien, desde los procesos, algunos de los actores describen las prácticas que se deben desarrollar, las cuales deben orientarse a la búsqueda de sentidos y a la producción de significados en el ethos propio de la institución educativa, desde las múltiples interpretaciones de la realidad de los sujetos y la producción de bienes simbólicos, que para Bourdieu, son prácticas distintivas y distintas. Los instrumentos simbólicos, como medios de comunicación e interacción, involucran lenguajes, prácticas y códigos que posibilitan mecanismos de los sistemas simbólicos para producir el orden actual donde se develan también modos de vivir y proceder. Los bienes y las prácticas funcionan de manera diferente en cada sociedad (2005, p. 34).

Es necesario tener una gestión muy centrada en la cualificación de procesos académicos y formativos todo el tiempo, dedicarle mucho tiempo a la investigación a la innovación, a crear ambientes diferentes, hacerles seguimiento a los procesos de aula, a los procesos donde verdaderamente se mueve la escuela, el escenario de la escuela es un escenario muy vivo de los ambientes cotidianos de lo académico y formativo, no solo el escritorio (Diálogos D. Manuel, 2016, p.12).

Todo el que llega al colegio ha de devolverse mejor de lo que llegó. Esas prácticas de generar hospitalidad, familiaridad, acogida, satisfacción humana, son fundamentales (Diálogos D. Diana, 2016, p.75).

Hay otra que me parece importantísima ahí y es afuera en el medio y en el contexto. Hoy en día las instituciones educativas deben de hacer alianzas estratégicas con todo aquel que sabe hacer bien, la tecnología, la didáctica, las capacitaciones, los preicfes, las cosas que pueden rodearse alrededor del colegio, entonces para mí el rector debe saber establecer alianzas estratégicas en investigación, en ciencia, en tecnología, en cultura, en deporte y dejar que su institución también sea un laboratorio pedagógico (Diálogos D. Sandra, 2017, p.95).



Hay unas cosas importantísimas desde la cultura para esta gestión escolar, eso es un ejemplo y ciclo de conferencias, me parece a mí que debe tener presente no sé, páginas web, donde haya conferencistas internacionales hablando de temas de pedagogía etc. y ciclos de conferencistas. El ciclo de conferencia de pedagogía de X universidad y colocar esos links a disposición de las plataformas del colegio y citar a los maestros a ver esto y discutirlos. Dinamizar el pensamiento no limitarlo con formatos (Diálogos M. Andrés, 2016, p.119).

Sería algo espectacular que fuera algo participativo, donde no sea algo lineal, si no que todos en algún momento de capacitación de un espacio de planeación institucional, podamos realmente pensar, como se debe hacer ese currículo y en la parte de convivencia cómo hacer para que exista esa inclusión, realmente. Entonces que sea un liderazgo compartido y participativo. Donde no solo como la cabeza, el rector, tenga la última palabra de las decisiones, sino los actores reales que son los maestros, los estudiantes, la parte administrativa, que todos puedan ser partícipes de las decisiones (Diálogos M. Carlos, 2016, p.158).

La apuesta en escena de este tipo de prácticas y de otras, no será posible si cada quién piensa desde sí, sin asumir la naturaleza colectiva de configurar y habitar la escuela, no se trata simplemente de defender posiciones y saberes previamente adoptados, sino de participar de un proceso común en el que no hay nada más natural que "cambiar de posición", implica saber escuchar, reconocer los saberes y experiencias de los otros y de convertir la escuela es un escenario capaz de pensar y pensarse sobre lo que acontece y nos acontece en ella, para dar lugar a una trama afectiva e intelectual, capaz de funcionar frente a los dilemas que se plantea permanentemente, produciendo un espacio de confianza e implicación colectiva, puesto que no hay nada más efectivo que lo afectivo para gestar apuestas alternativas.



4.2.4 Emergencia simbólica: horizontes a transitar

La escuela es una institución pensada en la intersección del pasado, el presente y el futuro. Es sabido que es a través de ella que se transmite un acervo cultural, una versión de la historia, una valoración de los rasgos identitarios de la nacionalidad, una cosmovisión que reconoce tradiciones heroicas, que anula otras. En esta invención del pasado la escuela aporta a la construcción de las representaciones que tenemos de nosotros mismos, de nuestros derechos, del lugar que ocupamos en el mundo o del que deberíamos ocupar. Es desde allí que se entiende el presente y se construye una hipótesis sobre el futuro posible. “No se trata de explicar situaciones aisladas, sino de comprenderlas desde diferentes niveles de realidad, donde podamos reconocer la carga del pasado en el presente y además hacer concienciación de un presente dinámico que está en continua transformación. Esto implica un camino no dado, un camino en construcción, un resultado inacabado que potencia nuevas preguntas, incertidumbres y dudas” (Zemelman, 1992, p. 30).

Estos horizontes a transitar desde la gestión en la escuela del presente histórico, nos conducen inicialmente a comprenderla como un espacio destinado a generar una comprensión compartida de realidad sobre el que generar un consenso ético, desde las experiencias vivas, en el que se fundamente el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos.

Emprender el camino de descubrir experiencia viva en el espacio escolar, es emprender una aventura, es sumergirse en un mundo de sentidos que permanece oculto detrás de los roles y funciones que llevan a cabo los sujetos que conviven en el mundo de la vida cotidiana de este lugar. En él, los sentidos desaparecen detrás de verdaderas máscaras que esconden identidades, proyectos, anhelos y expectativas que lucha por emerger (Ríos, 2015, p. 20).



Ahora bien, en la medida en que esta escuela, configure nuevas subjetividades, trate con problemas novedosos, gestione de algún modo el cambio general de roles de las instituciones disciplinarias, y trabaje en pro de otros escenarios donde ya no existan prácticas homogenizantes, se podrá habitar un lugar creativo para que los actores de la escuela transiten de las ideas a los actos y de lo dado a las múltiples opciones de configurar desde las realidades de los sujetos otras formas de ser y estar en ella.

Para los actores de la escuela, este horizonte se ha de cimentarse en acciones profundamente humanizantes, dialógicas, participativas y en interacción, en todos aquellos acontecimientos que van configurando el devenir institucional.

Yo creo que el gran horizonte de la gestión escolar, es crear comunidades absolutamente humanizadas, comunidades tolerantes, comunidades incluyentes, comunidades donde el otro prime por su esencia, que no le toque fingir, que al otro no le toque taparse, que al otro no le toque enconcharse en su pequeño mundo para no ser como sea, yo me sueño una escuela donde la gestión escolar genere todo los puentes necesarios para que la esencia del ser humano aflore en toda su dimensión; una escuela en donde no prime la normalización estricta de constreñir el libre desarrollo del ser humano en todas sus potencialidades (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.30).

El sueño de la gestión escolar es de una profunda transformación de adentro hacia afuera del ser humano y que los valores sean los que primen, es una fraternidad universal bien entendida, es un sueño, pero hacia allá tenemos que ir... yo quiero que el maestro en este sueño de la gestión escolar forme al estudiante en principio, en actitudes, en valores, en responsabilidades (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.30).

Una gestión académica con un sistema de evaluación eminentemente personal donde cada estudiante avanza contra sí mismo y no contra unos promedios de grupo, en donde prime la inteligencia dominante del niño y en torno a esa inteligencia dominante ir llevando esas otras inteligencias. Sueño con que el que tiene la inteligencia matemática la aflore a lo máximo y salgan los futuros



matemáticos y las otras inteligencias subsidien esa inteligencia dominante, pero no tenga que rendir igual en las 17 materias porque no es eso, entonces sueño una gestión escolar que no sea academicista y asignaturista sino, que tenga la capacidad de generar sus proyectos. La gestión escolar debería potenciar muchos otros escenarios, yo me imagino así una gestión escolar sacando científicos, músicos, artistas, deportistas y eso es lo que yo le digo mucho con mis maestros, que ellos logren entender el plus del estudiante que tenemos (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.30).

La gestión escolar debe garantizar que aflore todo el ser de las personas, que aflore su dimensión cognitiva, su inteligencia dominante y las despliegue fundamentalmente y que entre ese ser y esa inteligencia dominante lo haga un ser eminentemente feliz en el escenario social, entonces si yo tengo esas tres cosas, yo digo que la escuela será un éxito, porque garantizo que todos vivan bien en el ser, para mí es ese sueño, vivamos bien, el buen pensar, el buen actuar, el buen estar, a mí me parece que eso se debe centrar la gestión de la escuela (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.30).

Una gestión escolar que se realice en el adentro y en el afuera de la escuela. Los rectores no pueden estar siempre adentro, sino llevando su institución, a otros escenarios no para que entren niños, sino para conocer y compartir las prácticas buenas que hay en cada colegio (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.45)

El gran horizonte de la gestión sería un sueño compartido con todos los actores que intervienen en la formación de los estudiantes, padres de familia, directivos, profesores, pero no solamente un sueño compartido con los actores, sino un sueño compartido con los escenarios de ciudad y cuando hablo de escenarios de ciudad, empresa, universidad, pero lo más importante, un sueño compartido en continuidad (Diálogos con D. Manuel, 2016, p.46)

La gestión escolar es precisamente llegar a gestionar desde la crítica, no es seguir unos parámetros y no es seguir un modelo porque es el establecido. Centrar la gestión escolar, en procesos de cambio, de reflexión (Diálogos con Carlos, 2016, p.141).

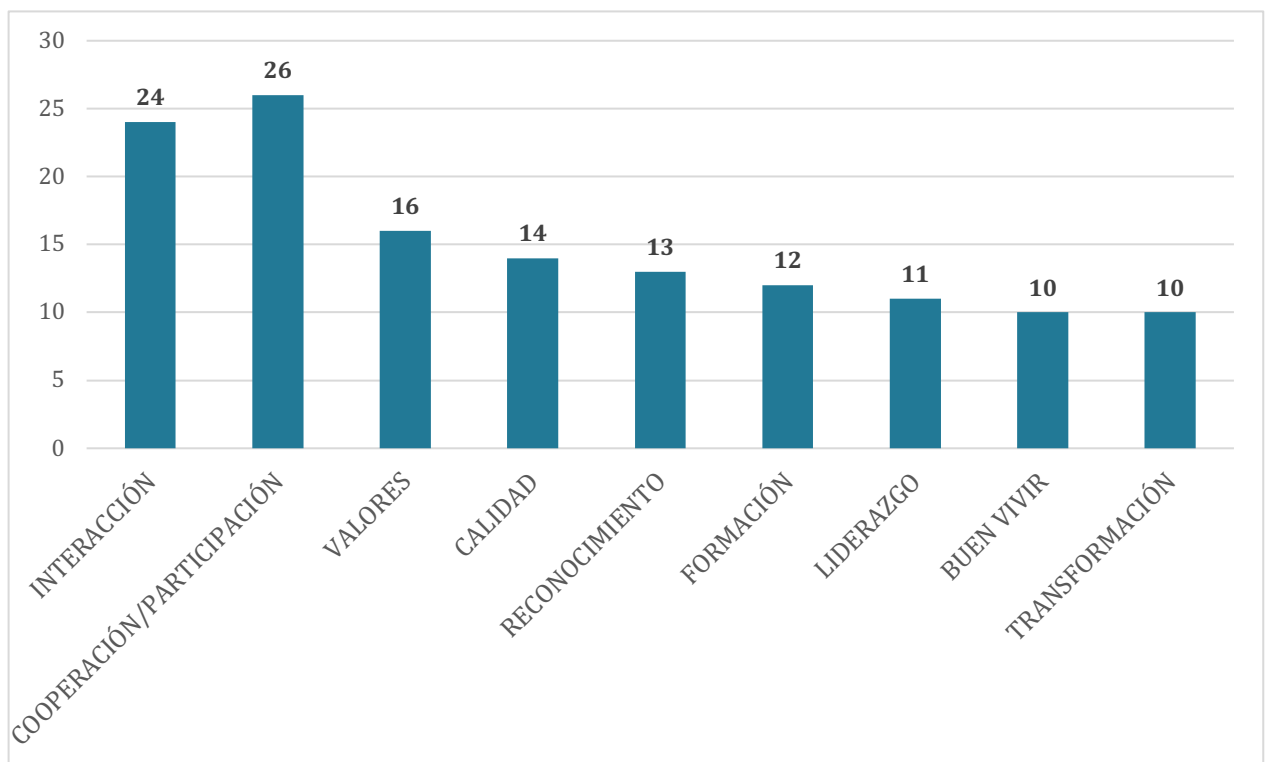
Una gestión escolar en donde se pueda dialogar con los profesores y replantear lo de las evaluaciones, no vamos a hacer más evaluaciones, vamos hacer valoraciones, también hablar con los estudiantes y preguntarles qué es lo que a ellos más les



gusta, cuál es el gusto que tienen frente a cierta materia y de acuerdo con ello hacer grupos, según los gustos de los estudiantes, también que los directivos transiten por los salones, explicando lo que pasa, que tengan más confianza con uno (Diálogos con E. Laura, 2017, p.233).

Yo pienso que en la gestión debe haber una participación por parte de todos, debe haber participaciones obviamente de las directivas, también se deben tener en cuenta las opiniones de los docentes y también de los estudiantes porque al fin y al cabo la escuela es de los estudiantes ¿Qué sería de la escuela sin estudiantes? ¿Qué proponen? ¿Qué les gustaría? ¿Por qué? así pues como a mí me gustaría que se diera la gestión escolar desde la célula principal que son los estudiantes, escuchar a los estudiantes, ¿Qué opinan? ¿Cómo quieren hacer esto? O ¿ustedes qué pretenden? también me gustaría, aunque es muy difícil, conocer a cada estudiante, cómo vive cada estudiante, cómo se compone su familia, pues es importante conocerlos (Diálogos con E. Lunita, 2017, p.244).

Figura 50. Horizontes





De acuerdo con la gráfica, para la mayoría de los actores de la escuela, los horizontes de la gestión escolar tendrán que estar en interacción con las realidades culturales, con los contextos sociales de una manera más humana desde la cooperación, esto es, de un conjunto de prácticas sociales, que sustentadas en la validación de la diversidad y potenciando el sentido de ser colectivo, permitan construir nuevas subjetividades con una gran sensibilidad social, cimentada en valores, desde la vocación perenne del entorno educativo, en donde se valore y respete el presente histórico de cada uno de los sujetos que la cohabitan.

Estos horizontes también tendrán que abrir espacios para dialogar con los distintos actores del adentro y del afuera de la escuela, en donde sea posible que las diversas poblaciones estudiantiles confluyan, al igual que los secretarios de educación, los rectores, los docentes, los padres, madres de familia y organizaciones no gubernamentales como posibilidad para enriquecer sus cosmovisiones con las de otros y otras que no conocían y se promueva la construcción de colectivos y comunidades colaborativas, que se transforman en la medida en que se avanza en el reconocimiento de las experiencias e identidades propias y alternas para construir sentidos comunes que nutran el contexto educativo a través de la gestión escolar. Pues como lo afirmó la Comisión Delors, “se trata de aprender a vivir juntos desarrollando el conocimiento de los otros, de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Y a partir de allí crear un nuevo espíritu que precisamente gracias a esta percepción de nuestras interdependencias crecientes, a un análisis compartido de los riesgos y desafíos del futuro, impulse a la realización de proyectos comunes” (Unesco, Comisión Delors, 1996, p. 16).

Finalmente, en las cadenas argumentativas dadas por los distintos actores compañeros de este viaje, se pueden apreciar las formas en las que ven el mundo de la escuela y en particular el mundo complejo de la gestión escolar, en términos de imágenes, metáforas, secuencias históricas, anhelos y conceptos particulares que se



hacen relevantes dentro de la práctica discursiva específica en la que están posicionados. Así se puede observar como narran los mismos sucesos, representaciones o sueños pero de distinta manera, aunque pertenezcan a los mismos roles, lo que enriquece la diversidad del ámbito escolar. (...) la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diverso en algunos o en mucho sentidos, no mejor o peor, sino solo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura (Ibáñez-Salgado, 2015, p. 61).

5.

FRONTERAS Y HORIZONTES





5.1 Raíces comunes, reflexiones compartidas, horizontes configurados

Para todos es claro, que la gestión escolar necesita de la escuela para su despliegue y desarrollo y que, en la medida en la cual la escuela modifique su estos, se afectarán la concepción y las prácticas de la gestión. Ahora bien, al explorar un campo más amplio, se descubre como la red institucional que definió a la sociedad moderna se está modificando y que el conjunto de las instituciones que caracterizaron a la sociedad industrial está atravesando profundas modificaciones, lo que implica un cambio en los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones. En este orden de ideas, la escuela no es una rueda suelta en la sociedad, sino que responde a las aspiraciones sociales de un determinado grupo. “Estas organizaciones llegan a institucionalizarse en la medida en que dan respuesta a una necesidad social permanente, como es la educación, regulando las actividades escolares de los individuos, con pautas y objetivos definidos, para atender así las necesidades y aspiraciones educativas de un grupo social” (Romero, 1982, p. 22).

La función que la modernidad le asignó a la escuela fue la de crear hábitos de disciplina, de control social, de invención de estrategias para el desarrollo de aprendizajes básicos de índole tanto académico como comportamental, de modo tal que al transitar por esos espacios se generaran seres útiles para la sociedad. La escuela de la modernidad apuntaba al desarrollo de una cierta disciplina, que tiene que ver tanto con el ejercicio del control propio de toda institución sobre la base de la autoridad y el poder de los maestros sobre los estudiantes como con el desarrollo del aprendizaje, cuyo supuesto fundamental se centraba en la formación de un sujeto homogéneo.



Sin embargo, parece ser que esta función ha ido mutando y la escuela dejó de ser una institución que normaliza, productora y reproductora de subjetividad ciudadana, para convertirse en una organización ligada a la prestación de un servicio, en este sentido, la subjetividad que resulta de estar en las escuelas, cuando el mercado es la instancia dominante de la vida social, es absolutamente otra.

Este fenómeno se ve reflejado en la necesidad de alcanzar mayores niveles de eficiencia, en ampliar las tasas de cobertura, de retención y en mejorar la calidad de los aprendizajes. Todas las nuevas exigencias para la institución educativa sirvieron de pretexto para introducir los discursos del Management en la gestión escolar, provocando en ella también mutaciones.

En esta instancia, es necesaria la identificación de las distintas mutaciones que la gestión ha tenido en la escuela, transitando inicialmente desde un modelo de visión normativa, centrado en la expansión y cobertura del sistema, luego desde el postulado que establece que el futuro no se explica necesariamente sólo por el pasado, sino también por las imágenes que se imprimen en el presente y que en consecuencia lo orientan. Así se inicia el modelo de visión prospectiva, para configurar múltiples escenarios de futuro a través del establecimiento de mapas escolares y del desarrollo de las proyecciones de requisitos en recursos humanos. De aquí se desprende el modelo de visión estratégica, para acentuar la tendencia en los años 80 que vincula las consideraciones económicas a la gestión escolar. Con el inicio de los años 90, la gestión escolar muta hacia una nueva preocupación, el tema de la calidad, un proceso en el cual se reconoce el derecho de los diversos “usuarios” del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo con sus necesidades.

En la práctica, en esta manera de gestionar la escuela se instala y se inicia con mayor agresión un tipo de lenguaje empresarial que poco a poco se fue naturalizando y perpetuando en las instituciones escolares, como quedando subsumido dentro de un



presente eterno, como si esta forma de gestionar la escuela hubiera especializado el tiempo, esta especialización es una forma de expresión de esta pérdida de dimensión histórica, de esta pérdida de percepción sobre la posibilidad de una transformación o de un cambio.

De esta manera la escuela fue equiparada a una empresa y equipada con sus prácticas y lenguajes. Bajo esta premisa se le comenzaron a exigir resultados como a cualquier otra institución, y así lo explicita Sierra: “La escuela es la empresa educativa. Como tal debe producir bien y dar un alto rendimiento dentro del desarrollo nacional” (1985, p. 52). La idea de empresa educativa se propuso no sólo desde diversas teorías del management, sino también desde el Estado, para convertir a la institución educativa en una empresa prestadora de un servicio público eficiente, lo que condujo al desarrollo de políticas de aseguramiento y a la creación de programas de capacitación para la formación de gerentes escolares, responsables del gerenciamiento de la empresa emergente. De esta manera, la escuela deja de ser el soporte de la subjetividad oficial y se convierte en una empresa más en el mundo de las empresas, que intenta evaluar el fenómeno educativo en términos de costo-beneficio y en un servicio más en el mundo de los servicios. En palabras de Valero y Jiménez.

No puede negarse que el AGCS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios), ha creado un fuerte debate y presión sobre los beneficios, riesgos, peligros e inconveniencias potenciales y reales de la creciente liberalización del comercio de los servicios educativos en una forma que no había ocurrido anteriormente. Por ello conviene centrar la cuestión sobre algunos procesos y valores que se desprenden de esta realidad y en el que el eje clave es el AGCS. Hablamos de Comercio y Servicios. Es decir, la universidad ha quedado restringida a una cuestión meramente comercial en un sistema educativo donde la oferta y la demanda justifican la capacitación de los estudiantes, de tal manera que éstos solo se reconocen en un mundo de compradores y vendedores, cambiando radicalmente la concepción de universidad y educación. (2013, p.127)



Estas nuevas dinámicas de la escuela como empresa, dieron lugar a procesos de resistencia entre los agentes del sistema educativo, quienes comprendían la educación como un derecho que debía ser ofrecido por la escuela fuente de configuración de subjetividades ciudadanas y de humanización, aludiendo a un cierto comportamiento organizacional caracterizado por la creación de alternativas de preservación del proceso educativo frente a los embates del contexto y no como un servicio a prestar en medio de una relación comercial, en donde la calidad de su gestión está directamente vinculada a su capacidad de adaptación activa en relación con las demandas de sus audiencias (padres, estudiantes, comunidad en general).

Los establecimientos educativos actúan de una manera totalmente diferente a lo que sucede en los negocios o en las industrias; no existe prácticamente ninguna motivación basada en el beneficio de la educación para que se sea innovador. A los niveles salariales actuales, no los compensan los largos años de preparación y servicio que prestan las personas con inquietudes innovadoras. Sean administradores o profesores. La mayor parte de las veces, de un mayor número de ventas o de producción, una vez realizado el cambio se tienen resultados positivos, se tiene una ganancia monetaria, en cambio en las instituciones educativas al realizar un cambio en un método o bien en la sistematización de su enseñanza , en sus planes de estudio, con respecto a su organización administrativa no tienen la motivación monetaria, eso es lo que en determinado momento da como origen que se muestren renuentes al cambio sea en lo administrativo o en lo académico (Sandoval, 2008, p.76).

Ambas lógicas entraron en una contradicción que hasta el día de hoy se mantiene, sin embargo, cada vez adquiere mayor fuerza el devenir de la escuela en vida empresarial, haciéndose cada vez más frecuente la creación de comités y departamentos para evaluar resultados y producir informes que posibiliten el aseguramiento del sistema de gestión de calidad como en las empresas comerciales. Además, el lenguaje propio del sistema empresarial se ha ido instalando y naturalizando con mayor fuerza en la institución educativa, mutando también los roles que habitan en ella. Es así como los estudiantes dejaron de serlo y se convirtieron en



clientes, lo que llevo a que muchas de las prácticas de gestión, también mutaran. Dichas mutaciones se pudieron identificar en los dos escenarios educativos transitados en esta investigación.

La escuela empresa goza además de una continuidad con la lógica general de la sociedad de mercado en la medida en que su objetivo no es tanto formar a las personas como ciudadanos, sino en tanto consumidores. En la fluidez del mercado ya no se trata de estar incluido, porque más que un adentro y un afuera, lo que existen son flujos y en el devenir de estos flujos las diferencias generacionales se alteran, ¿Dónde están las diferencias entre adultos y jóvenes en el universo del consumo? Padres e hijos son igualmente consumidores, la diferencia generacional aparece deformada e incierta. Del mismo modo se modifican las diferencias de rol en la escuela: docentes y estudiantes se convierten en “parceros” por la potencia de la lógica mercantil para “democratizar” el vínculo; los procesos de formación se centran en la orientación del aprendizaje, donde el docente deviene en coaching y el aprendizaje se ha vuelto una cuestión de actitud y de autoestima, en consonancia con los discursos de autoayuda; la escuela se desvela por “retener”, otorgando un nuevo poder a los padres de familia, puesto que desde esta lógica “el cliente es el que tiene la razón”. Al respecto Marcela Zangaro afirma:

Los discursos manageriales instalan una matriz de racionalidad que enmarca, da sentido y conforma las prácticas por las que los individuos operan sobre otros y sobre sí mismos. Esta matriz de racionalidad configura en cada época el espíritu del capitalismo, en tanto éste es la ideología que justifica el compromiso con el sistema capitalista y constituye el orden del discurso que opera de contexto (Chiapello y Fairclough, 2002). Las prácticas de gobierno que ligan subjetividad y trabajo, propuestas para la época, entonces, pueden comprenderse en el marco de los lineamientos propuestos por el orden del discurso capitalista existente (Zangaro, 2009, ps. 4 y 6).



Para otros autores, la velocidad del mercado amenaza la consistencia ya fragmentada de las instituciones, de esta manera se pasa de la destitución de la lógica estatal hacia la instalación de la dinámica del mercado, en donde cada sujeto actúa desde una fabricación individual de sentido, según el ethos del trabajo y las dinámicas económicas, porque es preciso demostrar que se es eficaz en los mercados escolares.

Si concebimos la educación para la vida y observamos como la economía en estos momentos condiciona toda la realidad social, podemos observar cómo, en los aspectos educativos, la pedagogía como ciencia de la educación ha sido reemplazada por la economía (transformándola en mercancía, que deja de ser un proceso para convertirse en un producto) y para ello hay que ordenar la empresa, en este caso la escuela, que ha sido conquistada para la organización escolar productiva. La educación, en consecuencia, debe ser organizada para fomentar la productividad, la competitividad y el rendimiento; por y para ello se hace la inversión en ella, por lo cual, debe ser rentable. De aquí el cambio de lenguaje en la educación: en vez de cooperación, solidaridad, valores humanos, se tiene que desarrollar competencias competitivas; el alumno es un cliente, el educador es un tutor, un entrenador o un instructor, que acompaña y exige el máximo rendimiento; la institución escolar, sobre todo en los niveles superiores, ofrece productos, no carreras ni saberes. (Jiménez y Valero, 2013, p. 130)

Desde estos marcos de análisis, es necesario y urgente identificar fugas en los intersticios de la red compleja de la gestión escolar, para posibilitar otras formas de habitar la escuela, partiendo de la premisa central de que es necesario desaprender para volver a aprender, de que es necesario que nos ubiquemos entre la subjetividad de lo que somos y lo que queremos configurar, sin modelos aprendidos e instituidos para el despliegue de los sujetos que la habitan y poder potenciar opciones de significados plurales.

Se podría intentar entonces, más que una definición, construir un consolidado de categorías con posibilidades diversas de contenido, que permitirán configurar la gestión escolar para una escuela del presente histórico a través de escenarios de tránsito para comprender más precisamente el concepto de gestión escolar.



5.1.1 De la gestión escolar por proyectos hacia la gestión escolar por trayectos

La gestión no es un evento, no es una sola acción. Es un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión del tiempo. Al tener una gestión escolar por proyectos, se desarrollan procesos desde los mandatos de quienes detectan el poder para que "las cosas sucedan" de determinada manera con base a propósitos previamente preestablecidos, a lo cual debe ceñirse, y que a su vez funciona como mecanismos de control y no porque alguien lo haga de manera materialmente evidente, sino que, en realidad se genera una especie de panóptico en el que no se necesita ser observado para sentirse observado, las redes de poder funcionan de manera tal que el control está internalizado en los propios afectados por el poder.

En esta dirección, es importante destacar la función inhibitoria que pueden tener ciertas formas de organización sobre la constitución de la subjetividad cuando la aprisionan en modelos que sirven para canalizarla para determinados propósitos, muchas veces puramente clientelísticos. Discusión que ha sido permanente a lo largo de todo el siglo XX, ya que a través de las formas de organización se consolida un vínculo del movimiento de la subjetividad con el orden institucionalizado. De ahí la importancia de reconocer, en los límites de las determinaciones sociales, márgenes de actuación de los sujetos, lo que supone saber enfocar el tránsito desde lo constitutivo a lo establecido como estructura, organización o institución (Zemelman, 2010, p.6).

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en las prácticas de la planificación. Más que un plan, se tiene un plano, porque hace aparecer un espacio, un lugar, en el que se efectiviza el ejercicio del poder, sin contemplar las dinámicas cambiantes de las instituciones escolares. Se trata de cuadrículas que permiten ejercer los controles, puesto que el producto (la planificación) se le "quita" a su autor, desde el momento en que se transforma en un instrumento de la institución para vigilar la



adecuación/inadecuación de la propuesta, de su desarrollo, en relación con el saber pedagógico.

El proyecto es lo que se propone normalmente en un colegio, en una institución, el proyecto son los objetivos a los que apunta la institución, a los que apunta tal vez el Ministerio de Educación, habrá que respetarlo, hacen parte de ese sistema, pero ya a título personal el trayecto es de alguna manera lo que se va presentando, la realidad del entorno, de alguna manera muchos actores del ámbito escolar, del ámbito educativo, desde afuera proponen proyectos, pero realmente la realidad de acá es muy diferente, nosotros nos enfrentamos a realidades que son tan diferentes que ellos simplemente traen mundos diferentes desde afuera (Diálogos M. Andres, 2016, p. 115).

Los proyectos no se pueden cumplir al pie de la letra porque los proyectos tienen que estar sujetos a los cambios de momentos que es lo que nosotros llamamos trayectos. Ese posible significado para mí está abierto precisamente a los cambios, a las fluctuaciones, a no pretender sostener proyectos, sino que los proyectos sean más libres para los colegios y bueno es más que ni siquiera sean proyectos que sean los trayectos y que sean unos trayectos no sostenibles, porque lo sostenible para mi parte de la crisis educativa actual (Diálogos M. Carlos, 2016, p. 139).

Por ello, es necesario transitar de la gestión escolar por proyectos hacia la gestión escolar por trayectos, en donde se pueda intervenir y toda intervención, provoca un quiebre en la transparencia de una institución escolar; a veces para crear una nueva articulación, otras para quebrar una cristalización del sistema. El quiebre no tiene valorización positiva o negativa en sí mismo, solo es una interrupción de la regularidad institucional.

El objetivo de las prácticas cotidianas es asegurar velar que los proyectos se cumplan a través de trayectos diferentes. La gestión es eso, es el hacer desde un saber muy claro y concreto y de tener una visión clara de los procesos, porque si tú no tienes una visión clara de los procesos, podrá saber mucho de gestión, de interacción, de movimiento, de, eso no le resulta, porque es que la gestión escolar no es estática, la gestión escolar no es de hoy, para el hacer de hoy, el hacer de este



momento, la gestión escolar es el día a día, el momento a momento, es las relaciones diarias, es los procesos que se juntan con otros, esa es la gestión escolar, es la organización que yo le doy a todo eso que pasa (Diálogos M. Carlos, 2016, p.158).

Desde este tránsito, los trayectos de la gestión escolar se convierten, entonces en el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa. El territorio nunca se termina de conocer a priori, se lo descubre fundamentalmente en su tránsito. La gestión, desde esta perspectiva, se constituye desde un saber hacer y los resultados no aluden sólo a productos finales, sino a la consistencia con los procesos y de la forma cómo se ha trabajado en ellos. Para muchas escuelas, los resultados exitosos no están solo en la evaluación estadística de aprendizajes de sus alumnos, sino en el trabajo que han realizado como proceso para enfrentar las terribles condiciones de adversidad a las que están sometidas.

En otras palabras, algunos de los propósitos de la gestión, se develan después de la ejecución y no en la planificación. En épocas de incertidumbre y turbulencia del contexto, una mirada amplia y una escucha profunda abren y cuestionan la racionalidad lineal de los procesos.

En un tipo de planeación por trayectos, se miente menos, ya, en estos procesos se tiende a mentir mucho, entonces usted hace una planeación mes a mes en la que planea de todo, pero finalmente no puede llegar ni siquiera por tiempo, o por lo que sea al 60% o al 70% de la ejecución de esa planeación; entonces cuando usted la hace por trayecto, y sistematiza en el diario de campo lo realizado, va a poder mostrar y a evidenciar lo que realmente dio y eso al final de año se va a volver un indicador preciso de lo que uno puede dar o no dar y de cómo se pueden estructurar de nuevo los currículos de cada materia, a mí me gusta, de hecho estoy muy de acuerdo con eso, me parece muy realista (Diálogos, M. Carlos, 2106, p. 165).

La gestión por trayectos será política en el sentido que Spinoza (1999) da al término: “construye sociedad y a partir de allí produce un espacio de lo público que no se impone a los miembros de un territorio dado, sino que existe en la medida en que



él mismo es expresión de su actividad”, es decir, la gestión por trayectos no es tanto aquello que se ajusta a un modelo previo, sino aquello que se produce de acuerdo con las condiciones de contexto, desde las tramas cambiantes de la institución escolar, se trata de la posibilidad de transitar estos trayectos desde uno mismo como fuerza constitutiva-constituyente, en donde hay adquisición, porque hay asimilación del medio, de saberes, de cultura, de los otros. Pero a la vez hay producción, puesto que se trata de experimentar la configuración simultánea de nuestras capacidades y de nuestro entorno.

La gestión por trayectos, no es más que la apertura que permite la composición de esa trama afectiva que opera como sostén de la experiencia de pensamiento conjunto de la escuela, como invitación a implicarse en ella. De esta manera, *“la planeación deja de ser planeación y se convierte en un registro de lo vivido, seguramente tendrá que seguir siendo planeación, pero ya es algo, que es una vivencia que yo tengo y un registro a ese documento porque ahorita todo será documentado en ese registro y esta el espacio donde yo puedo plasmar de qué manera yo generé en el estudiante una evaluación”* (Diálogos, M. Janet, 2106, p 131).

La gestión por trayectos, no se vincula entonces a una gestión como técnica, para prever la acción, ni como sistematización de la información lista para el consumo, sino como acontecimientos en el recorrido de cada sujeto, según la cual se desarrolla el deseo de crear opciones de re-existencia en el devenir institucional de una escuela del presente histórico, lo que necesariamente abocará en nuevas prácticas planificables, en nuevos abordajes metodológicos y la adopción de nuevas herramientas determinando la dimensión temporal, de las acciones que se interrelacionan con una trayectoria viable a partir de las realidades existentes. “De esta manera, el arte o la potencia de la gestión, consiste en el arte de poder determinar cuál es el momento oportuno que permita generar una sinergia entre el momento, con las herramientas, con los modelos y con destrezas entre ellos” (Pozner, P. 1997, p. 29).



Desde esta perspectiva, los logros son interpretados en relación no sólo con el cumplimiento de las funciones inherentes a la escuela como institución social, sino también de las utopías posibles que una comunidad educativa se plantea en un momento determinado de su historia. Desde allí, "se lee" la situación, se delimitan e interpretan problemas, se identifican factores obstaculizadores y facilitadores. La evaluación, acorde con esta concepción, es el proceso reflexivo y crítico que, desde los valores y principios que sustentan esas utopías, permitiría conocer y comprender no sólo qué y cuánto se está logrando, sino cómo y, sobre todo, para qué. En esta postura, la emisión de un juicio de valor acerca de los logros escolares reconoce en sus protagonistas el derecho ineludible a la participación. (Pozner, 1997, p.68)

Estamos pues frente a un desafío, para lograr emigrar de los procesos actuales, rutinizantes, inmovilizadores, desgastantes de la gestión escolar por proyectos, hacia procesos revitalizados, como puntos de llegada, pero que, al mismo tiempo, son puntos de partida hacia otras construcciones. Desde esta mirada es clave el promover la participación, la creatividad y la democratización de las prácticas de gestión, para provocar una mayor participación de nuevos actores y diversificación de compromisos que exigen generar situaciones y posibilidades de encontrar espacios y tiempos para dialogar, reflexionar, de tal forma que se convierta en experiencia, con sentido y contundencia como proyecto de transformación social.

5.1.2 De la gestión escolar homogenizante hacia la gestión escolar heterogenizante

Es necesario reconocer el proceso de institucionalización de la escuela y las múltiples maneras como ésta asume las diferencias de sus actores y las convierte en prácticas homogéneas susceptibles al control y a la vigilancia, es útil recordar que la llamada "Gestión escolar", como abstracción conceptual, es una construcción social



elaborada, habitualmente, por quienes no participan directamente de las dinámicas escolares o desde la perspectiva de quienes producen conocimiento en el campo de la administración empresarial. Tales definiciones de la gestión educativa fueron construidas en términos de instaurar prácticas y fórmulas para homogenizar miradas, que permitieran estandarizar procesos a las dinámicas institucionales, desconociendo que los seres humanos son complejos, plurales, diversos con necesidades y demandas específicas, con visiones, responsabilidades e historias propias.

Hacer el tránsito de una gestión escolar homogenizante hacia una gestión escolar heterogenizante involucra el reconocer las dinámicas interculturales en la escuela, las cuales de acuerdo con Chen y Starosta (1996) requieren de “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”, lo que implica comprender que los sujetos que habitan la institución escolar provienen de diferentes entornos, con diversos universos simbólicos y patrones de significado distintos y que le corresponde a la gestión escolar generar espacios, condiciones, mecanismos y estrategias que fortalezcan la experiencia de la diferencia en el reconocimiento del otro.

La gestión escolar es un concepto para mí, enfocado en lo integral, gestión no es solamente ocuparse de la parte de la infraestructura, de la parte física, si no que gestionar es también salir como del ámbito del pretender llegar a un punto de equilibrio en la educación, porque es que para mí el punto de equilibrio de la educación o el punto de equilibrio de cualquier empresa, no se puede tomar como algo que ya se va a seguir sosteniendo, porque los colegios tienen que ser cambiantes y gestionar escolarmente es precisamente en todo momento buscar esos cambios, buscar que la educación sea dinámica y no llegue a ese punto de estática, que es lo que me parece que es un error en el que todos los colegios buscan llegar (Diálogos con M. Carlos, 2016, p.158).

Con lo anterior, puede decirse que en una experiencia cercana de gestión escolar heterogenizante, se gestará, desde el dislocamiento de las comprensiones reducidas,



homogenizantes que se hacen del otro, para configurar espacios en el que sea posible el reto de hacernos sensibles a la alteridad, al reconocimiento del otro en nuestro mundo vital, lo que nos permitirá ampliar los “horizontes de sentido y los referentes comprensivos para que, desde la conversación y la imaginación moral (en el sentido de desarrollar la capacidad de ponernos en la situación del otro), podamos ensanchar las fronteras del nosotros, del círculo ético, y lleguemos a verlo como uno de nosotros” (Rorty, 2001, 15).

Lo anterior implicará generar dinámicas en la gestión escolar que favorezcan la comunicación con igualdad de derechos, el desarrollo de prácticas inclusivas que posibiliten el fortalecer valores como la tolerancia, el reconocimiento del otro y se favorezca la equidad y el respeto por la diferencia, no sólo desde la perspectiva lingüística o étnica, sino, también aquella diferencia próxima dada en la cotidianidad con el compañero.

Pensar en prácticas de gestión heterogenizante también requiere iniciar procesos de construcción distintas a las instituidas y que se propicien acciones que encaminen a los actores de la escuela al desarrollo de un proyecto social y político, dirigido a la construcción de una escuela que acoge la diferencia como posibilidad de ser, estar y habitar y que permita la configuración de ambientes y prácticas alternativas más democráticas, incluyentes, solidarias, en donde el sujeto vuelva a ser el centro de la gestión escolar y las prácticas institucionales estén encaminadas a su reconocimiento y al desarrollo de sus potencialidades, a través de mecanismos de mediación donde se busque visibilizar, reconocer y respetar al otro. También implica desarrollar prácticas pertinentes, entendidas como aquellas que forman sujetos capaces de aprovechar el conocimiento para transformar positivamente su realidad, mejorar su entorno y, en consecuencia, elevar la calidad de vida tanto en el ámbito individual como social. “el sujeto se tiene que observar como proceso que se puede especificar, en lo que respecta a sus contenidos, en distintos recortes de observación; en otras palabras, según



diferentes parámetros, por lo que la observación no se puede agotar en un solo momento, ya que su “objetividad” consiste en una diversidad de modos de concreción de la subjetividad; lo que obliga a considerar la relación entre momento y secuencia, por eso el riesgo de manejar un concepto a priori. Más bien se tiene que considerar que puede reconocer distintos planos para manifestarse, tal como pueden serlo los propios de la cotidianidad que se muestra en la situación de vida y de trabajo; o bien, los planos en los que se manifiesta la relación” (Zemelman, 2010, p. 3).

Se trata entonces de comenzar a deshacer la madeja a partir de uno de sus hilos, que en este caso es el del paso de lo moldeado desde la gestión homogenizante a la modelación de la gestión heterogenizante. El molde, entonces, imprime su forma particular en los sujetos individuales. La modulación, por su parte, es un "molde" que se deforma a sí mismo a cada instante, un tamiz en el que cada punto es diferente. En este sentido, el molde de la gestión homogenizante inscribe en el sujeto una marca identitaria. Es la forma del dispositivo que se imprime en el individuo, lo hace ser otra cosa de aquello que era, y lo asemeja a los otros, que habitan el mismo espacio, en una única estructura y dispositivos para gestionar la institución escolar. De otro lado la gestión heterogenizante se torna estructura modular que, de acuerdo con las particularidades de los actores, puede dar opciones sobre los modos, las técnicas e instrumentos para el desarrollo de la gestión escolar. Esta idea supone que diferentes actores de la comunidad educativa puedan componer distintos recorridos, de acuerdo con sus necesidades y características.

Por último, es necesario señalar que a la base de dichas transiciones, el sujeto tendrá que estar como su eje central, con sus circunstancias, pasiones y sentimientos. No desde una instrumentalización de la gestión humana o del reconocimiento parcial que ha tenido el sujeto en las organizaciones, incluyendo la educativa, en donde autores como García y Casanueva (1999) reconocen en el ser humano la capacidad de aprender y la necesidad de reconocerlo como sujeto activo de la transformación



organizacional y del logro de los objetivos, o los planteamientos de Mayo (1977), quien es considerado el precursor de la gestión de los recursos humanos, sino del reconocimiento del sujeto pluridimensional. Así el sujeto, es comprendido, como individuo y colectivo, en tanto articulación que constituyen un nosotros, para dar lugar a la acción, con pretensiones de cambio en las relaciones sociales o en la construcción de nuevas relaciones. “Nuestro énfasis en la utilización del concepto de sujeto es el de ese sujeto humano en perspectiva liberadora” (Sen, 2007, p.15).

En este sentido, la gestión escolar debe reconocer las particularidades de los seres humanos, sus características personales, psicológicas y sociales, para el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Este reconocimiento del sujeto en el centro de la gestión escolar, deberá restablecer los vínculos con los seres humanos, reinventando lo que nos une y haciendo posible la construcción de un nosotros, que nos permita crecer como sujetos inmersos en una sociedad diversa. A ello se unen, los planteamientos de Skliar cuando expresa:

Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, la fricción sobre la quietud, la existencia del otro es la presencia del uno. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia, y la convivencia es “convivencia” porque hay perturbación, intranquilidad, conflictividad, diferencia y alteridad de afectos (Skliar, 2010, p.105).

De esta manera la gestión escolar será acción y reflexión, emoción y racionalidad, un ir y venir, una tensión y reelaboración y sus páginas serán escritas con otros conocimientos, desde otras epistemes, desde otros sitios de enunciación, marcadas además, por aquellas experiencias plurales, que permitirá la construcción social de sujetos y conocimientos, desde su reflexividad.



Al finalizar este viaje investigativo son varios los sentimientos que me invaden y que me permiten presentar algunas reflexiones.

La primera, es que más que dar por terminado este viaje, la meta es un continuar hacia otros puertos, para anexarle otros linderos, otros textos, otras preguntas, otros actores, otras historias pero un mismo horizonte, el que posibilitará dotar de sentidos plurales a la gestión escolar en un territorio posible. Un territorio cuyos límites se determinen en la memoria de los otros, con los que insisto en dialogar para ampliar o resolver mis dudas, para encontrar historias secretas de la escuela, datos escondidos, en donde se recoja lo periférico y local o lo que está en el afuera de la escuela y con la que haga viable los desplazamientos por mi propio territorio.

La segunda, apunta a la necesidad de cimentar la gestión escolar desde una triada en donde se interrelacionan lo humano, lo técnico y lo crítico. Lo humano, al poner a disposición del sujeto las herramientas de la gestión para que pueda desarrollar sus potencialidades, hace más placentera su labor, que pueda crear y recrear su mundo para producir nuevas formas de subjetividad y dotar de nuevos sentidos la gestión escolar. Lo técnico, que facilita la acción de la gestión al servicio de los sujetos y lo crítico como un pensamiento develador de posibilidades que implica una relación con la práctica. Esto sólo será posible si la institución educativa orienta su gestión desde una acción política transformadora de imaginarios, representaciones y actuaciones de los diversos agentes que a ella confluyen, una gestión crítica y con capacidad de emanciparse de los modelos foráneos allegados de la calidad en la producción industrial y el afán estandarizador del mercado.

También es posible repensar a la Gestión Escolar en vista de otro proyecto político-educativo que incluye, entre otras prioridades, la preocupación por una forma de articulación entre educación, trabajo y producción, pero que lo supedita a la satisfacción de necesidades de formación más amplias y profundas de índole personal y social, como lo son las de naturaleza ética y las que atañen



al derecho de los individuos y grupos sociales a educarse para participar en la dirección de los cambios que los habrán de afectar, para generar condiciones políticas y sociales que les permitan debatir el contenido de esos cambios (Cantero, 2001, p.62).

La tercera, se refiere a la necesidad de reconocernos como actores claves para gestionar la institución escolar, como escenario configurador de teoría crítica, a partir de la recuperación de la experiencia y la cultura, como espacios de resignificación de la memoria y el olvido. Esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan una ligadura, una experiencia, un devenir. Desde esta óptica, la gestión no supondría poner en marcha algo dado, una determinación, una materialidad que nos excede; sino, hacer que una experiencia ocurra. Así la escuela no será un instituido, sino una experiencia configuradora de posibilidades, en espacios de esperanza.

La pedagogía crítica es, en última instancia, un sueño, pero uno que se sueña en el insomnio de la praxis. Esto se debe a que un individuo no puede decir que ha logrado la pedagogía crítica si deja de luchar por conseguirla. Sólo el descontento y la insatisfacción sinceros ante el esfuerzo limitado que hacemos en nombre de la justicia social pueden garantizarnos que verdaderamente tengamos fe en el compromiso dialoguista con los otros y con la otredad (McLaren, 1998, p.46).

Sin pretender escenarios absolutos, moviéndome más bien dentro de los posibles que pueda vislumbrarse en el marco de esta investigativo, estos fueron los horizontes de interpretación configurados. Al respecto autores como Genette y Bakhtin advierten:

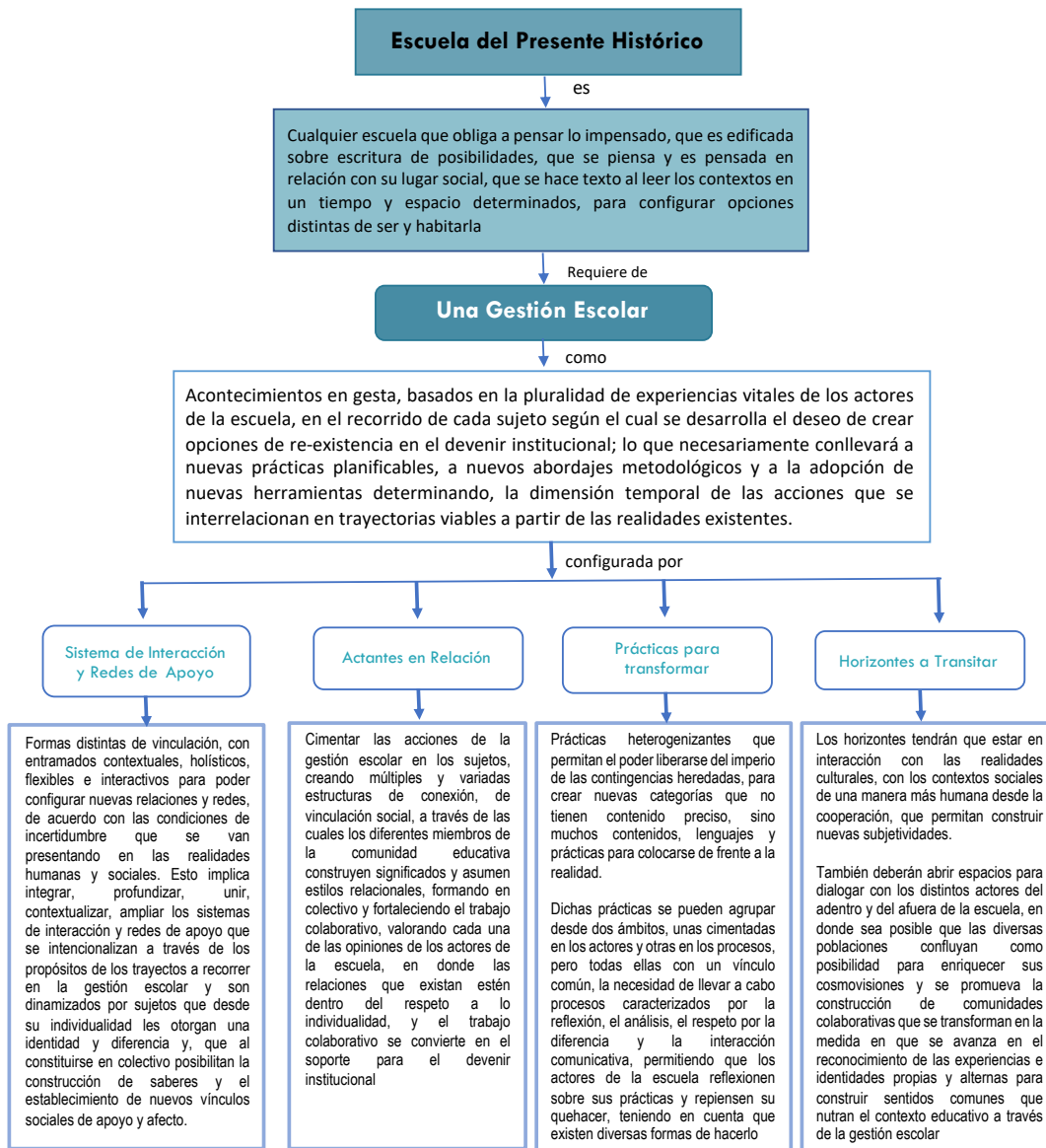
El lenguaje jamás es inocente, en virtud de que las palabras contienen una memoria segunda, que de manera extraña permanece en las nuevas significaciones, se comprende que el escritor, el historiador, el docente o el investigador tampoco lo son; por boca suya las palabras traen a la superficie la memoria segunda, cobran sentido en el contexto y desde allí connotan y crean otra realidad” (Genette, 2004, p. 10).



El lenguaje siempre está poblado por los significados de otras personas, ya que siempre "se proclama con intenciones y acentos". En consecuencia, es incompetentemente intersubjetivo; marca el mundo con una presencia social que nunca es neutral o incuestionable. El lenguaje no refleja una imagen inmaculada de la realidad de "afuera"; sin importar la imagen, el objeto o el acontecimiento que intente presentar, lo hace mediante refracción y distorsión. Esto equivale a decir, no que el conocimiento siempre es falso, sino que nunca es completo. Podemos afirmar, por lo tanto, que el lenguaje genera comprensiones particulares del mundo, es decir, significados particulares (Bakhtin, 1981, p.293).

Desde estas advertencias mi pretensión en este recorrido investigativo, ha sido desestabilizar las comprensiones acerca de la gestión escolar desde lo instituido, desde los que muestran un camino con decálogos de instrucciones, para develar sus huellas y abrir opciones a configurar nuevas subjetividades, en los asuntos cotidianos de un presente de escuela, que interroga las verdades naturalizadas y racionalizadas, para identificar las vías alternas que las prácticas actuales y potenciales hagan viables pensar en la gestión escolar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad y por ende desde su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida, para poder significarla y dotarla de otro sentido.

Finalmente, a manera de síntesis, se puede señalar lo siguiente, como aspectos claves que hicieron posible configurar otras maneras de comprender la gestión escolar para una escuela del presente histórico



El velero se ha detenido, el ancla se ha arrojado, pero ello no implica que el viaje haya terminado, es sólo un trayecto más recorrido en comunidad. Ahora es necesario trazar nuevas coordenadas, que me permitan emprender distintos trayectos, en búsqueda de otros sentidos y significados, quizás con nuevas afectaciones, tal vez con nuevas esperanzas, cimentadas todas ellas, al comprender que desde y con los actores de la escuela, es más fácil compartir saberes y configurar distintas maneras de habitar, ser y estar en ella, en donde no sea extraño estar con los otros, para poder ser y crecer con ellos.



BIBLIOGRAFÍA

Agbo Seth, A. (2007). Addressing School-Community Relations in a Cross- Cultural Context: A Collaborative Action to Bridge the Gap between First Nations and the School. En ERIC Database Identificador No (EJ768961). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/>.

Acosta, W. (2005). Nuevo Orden Educativo Global y Mercantilización de la Escuela Pública en Bogotá. 1990-2004. p. 2. Bogotá: UPN.

_____ (2011). Gestión Escolar y Producción de Subjetividades en Colombia. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional

Aktouf, (2001). La Administración entre Tradición y Renovación. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/276211259/20-Aktouf-Omar-La-Administracion-entre-tradicion-y-Renovacion-pdf>

Andrade, A. (2003). Desarrollo de capacidades en gestión educativa: Propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos. Perú: Ministerio de Educación.

Althusser, L. (1977). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En: Posiciones. Ed. Grijalbo.

Álvarez, A. (2004). Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá: Editorial Magisterio.

Alvesson & Willmott. (1992). Making Sense of Management. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263375070_Making_sense_of_management_a_critical_introduction.

Alvariño, C. et al. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. Revista Paideia, (29).



Antúnez, S. (1994). La actuación. En Gairín, J. Organización de Centros Educativos. Barcelona: Praxis.

_____ (2000). La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas. Barcelona: Ed. Horsori/ UB.

Antunes, R (2005): Los sentidos del trabajo, Ed. Herramienta, Bs As.

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor.

Apple, M. (2011). Teoría y práctica en educación crítica: las tareas del intelectual y militante Contrahegemónico. Argonautas 1. 116 - 128. Recuperado de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/08%20Apple.pdf>

Atkinson, Coffey, Delamont, J. Lofland & Lofland. (2001). Symbolic Interactionism and Ethnography. California: SAGE Publications Inc.

Ávila Aponte, R. (2008). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes. Tesis doctoral. Manizales. Universidad de Manizales - CINDE.

Ball, S. J. (1993). Foucault y la educación: disciplinas y saber. Ediciones Morata.

_____ (2005). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. pags. 21, 35. Madrid: Paidós/MEC.

Bajtín, M. Estética de la Creación Verbal. México: Siglo Veintiuno Editores S.A

Bacharach, S. B. y Mundell, m. (1981): «Organizational Politics in Schools: Micro, Macro and Logics of Action», en Educational Administration Quarterly, 29, 4, pp. 423-452.

Bakhtin, M. (1981), The dialogic imagination: Four essays, M. Holquist (ecl.), Austin, University of Texas Press.



- Barbero, M. (2002). La educación desde la comunicación (Vol. 18). Editorial Norma.
- Bárcena F. Y C. Mélich (2000) La Educación Como Acontecimiento Ético. Madrid: Paidós.
- Beato, R. y Basora. (2010). Formación de la escuela de padres y madres en el nivel inicial del Centro Educativo Julio Cesar Curiel. Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana
- Beltrán, M. (1988). Ciencia y Sociología. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones. Noveduc Libros.
- Bolívar, A., Domingo J. Y Fernández M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Recuperada de <https://www.researchgate.net/...Bolivar/.../La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-...>
- Borrell F., N. (1989). Organización Escolar, teorías sobre las corrientes científicas. Barcelona: Humanista.
- Borrel, E. y Chavarría, X. (2001): La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes. Barcelona: Cisspraxis.
- Bourdieu, P. (1999). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005), La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México, Fontamara.
- Botero, P. (2008). Representaciones y Ciencias Sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Espacio Editorial. Argentina



- Blommaert, J. (2001). Investigating Narrative Inequality: African Asylum Seekers' Stories in Belgium. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926501012004002>
- Brown, R. H. (1987). *Yociety as text: Essays on rhetoric, reason, and reality*, Chicago, University' of Chicago Press.
- Bustamante, G. y Díaz, L. (2000). *Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bluner, H. (1962). La sociedad como interacción simbólica. En: Arnold M. Rose, ed., *Human Behavior and Social Processes, An Interactionist Approach*, Cap. 9, Londres, Routledge & Kegan Paul. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/110537041/Blumer-La-sociedad-como-interaccion-simbolica>.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia – escuela en la educación. España. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre formación profesional. *Escuela participativa y comunidad: La participación comunitaria en la gestión educativa*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CESCUELA%20PARTICIPATIVA%20Y%20COMUNIDAD.pdf>.
- Cáceres R. (2007). *Gestión de directivos docentes para la construcción del PEI en el colegio metropolitano de Florida*. Blanca. Universidad Javeriana, Bogotá.
- Calvo, G. (2004a). La preocupación por la equidad y la formación docente: A propósito de la Eficacia Escolar. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*.
- _____ (2004b). *La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico*. Unesco; Ascun.
- Calvillo, M., & Favela, A. (1995). *Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica*. Sociológica.



- Camargo, M. et al. (1999). Metodología para estudios de caso sobre la gestión escolar. Bogotá, D. C.: Corpoeducación, Fundación Corona y Departamento Nacional de Planeación, sin editar.
- Cantero, G.; Celman, S., et al. (2001): Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela. Buenos Aires, Santillana.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassasus, J. (1999): "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En: OREALC/UNESCO (1999): La gestión en busca de sujeto. Santiago de Chile: UNESCO.
- Castañeda, M. y Lozano, M. (2003). Estado del arte sobre eficacia escolar en Colombia. In F. Murillo, La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Castejón, J.L. (1996). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castro, C. S. (1991). La formación docente en América Latina: un desafío que requiere respuesta. UNESCO/OREALC.
- Coleman, J.S. (1969). Equal Educational Opportunity. Massachusetts: Harvard University Press.
- Collado, P. (2001). El Trabajo y la postmodernidad. Un análisis de la sociología del trabajo de la asociación entre las transformaciones en la organización del trabajo y la atmósfera cultural de la posmodernidad latinoamericana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2731265.pdf>.
- Contreras, J (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 61-81.



- Corpoeducación & Fundación Corona. (2003). Contacto escolar, crónicas y reflexiones para el mejoramiento de la escuela. pp. 15, 16 y 75. Bogotá.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE, (2001). La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos. Recuperado de <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cld=392&aid=613>
- Chen, G.M. y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Cruz, F. (2005), Nuevo pensamiento administrativo. Universidad del Valle
- Danielson, C. (2001). *New trends in teacher evaluation: Educational leadership*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.
- Dewey, J. (1946) *Democracia y Educación*. Losada, Buenos Aires.
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo*. Trad. Francisco Monge Barcelona: Editorial Paidós.
- Díaz, M (2003). *Evaluación y mejora de la actividad docente de profesorado universitario*. Barcelona: Educación Médica. Vol.6, N.3.
- Díaz, A. (2014). *Aportes para pensar sobre la subjetividad política femenina*. Recuperado de revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/2772/2494
- Denzin, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation*. *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Doherty, J. (2009). *Perceptions of teachers and administrators in a Massachusetts suburban school district regarding the implementation of a standards-based teacher evaluation system*. Doctoral Dissertation. South Orange, NJ: Seton Hall University.



- Donadello, A. (2011). El Director en los centros de educación primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. España.
- Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE / UNESCO, 15-43.
- Durán, C. N. (2008). *Teoría de la educación: un análisis epistemológico*.
- Duschatzky, S., & Birgin, A. (2007). *¿Dónde Está la Escuela?: Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. pags. 5, 17. Buenos Aires: Manantial.
- Escudero, J. M. otros (1997) *Diseño y Desarrollo del Curriculum en la Educación Secundaria*.
- Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Madrid: Morata.
- Figari C; Hernández, M (2008): *Dispositivos de disciplinamiento laboral en una empresa del sector automotriz. El “mantenimiento total” como espacio de disputa*. 4 Seminario de trabajo, UNESP – MARILLA, del 26 al 30 de mayo de 2008, Brasil.
- Freinet, C. (1971). *La Educación por el Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F, México: Siglo XXI
- Ferguson, Chris (2005). *Developing a Collaborative Team Approach to Support Family and Community Connections with Schools: What Can School Leaders Do?* En ERIC Database Identificador No (ED484839). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/>
- Fernández, C. (2007). *Una Introducción a los Critical Management Studies*. pp. 2, 7
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y Castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- _____ (1993). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto



- _____ ([1978] 1999). "La "gubernamentalidad" en: Estética, ética y hermenéutica. pags. 175-197. Obras esenciales, vol. 3, Barcelona, Paidós.
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid, Akal.
- Friedrich, T.L., Vessey, W.B., Schuelke, M.J., Ruark, G.A. y Mumford, M.D. (2009). A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 933-958.
- Guattari, 1996b, "Subjectivities: For Better and for Worse", en: Gary Genosko (ed.), *The Guattari Reader*, Oxford, Blackwell
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme
- García y Dolan (1997). *La dirección por valores (DpV)*. Madrid. McGraw Hill
- García, C. M. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, (30), 27-56.
- García Durán, M. (1991). Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros EGB de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz. Tesis doctoral inédita. UNED
- García R., F. (2002). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- García, J. y Casanueva, C. (1999). *La Gestión del Conocimiento y el Factor Humano. Pasos para equilibrar sus funciones en el logro del aprendizaje organizacional*. México: Thomson.
- Garay, A. (2001), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES



- Gairín, J. y Darder P. (1994). Organización de Centros Educativos, Aspectos Básicos. Barcelona: Editorial Praxis.
- Gairín, J., Tejada J. y M. Tomás Folch (2005). Incidencia de la formación en las conductas implícitas de los directivos. Barcelona: UAB.
- Geertz, C. (1993). El surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Genette, G. (2004) Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Madrid: Tauros, 1989. Gubernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Unesco.
- Ginzburg, C. (2007). Reflexiones sobre una hipótesis. El paradigma indiciario veinticinco años después”, en *Contrahistorias*, núm. 7, México, D. F
- Giroux, H. A., & Pons, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Amorrortu.
- Ghiso, A. (2000). Perspectiva dialógica de la práctica educativa. En: *Contexto Educativo* Universidad Regional de noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. No.59, p.42-53.
- _____ (2007). Sospechas y supuestos para la recreación metodológica en propuestas de educación popular hoy. México, 2007, ISBN: vol: 1 págs: 116, Ed. Instituto de pensamiento y cultura en América latina
- Gómez, R. (2000). Administración de los recursos humanos en las instituciones educativas. México: Trillas.
- González, M.V, (2004). El profesorado Universitario: su Concepción y Formación como Modelo de Actuación ética y Profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11
- González, MAG, (2010) Horizontes humanos: límites y paisajes. Universidad de Manizales



- _____ (2016). *Aprender a Vivir Juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Manizales: Editorial Noveduc Libros y Universidad de Manizales.
- Guba y Lincoln (1994). *Competing paradigms in qualitative research*, en Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Guarín, G. (2017). *Acción Política Colectiva de las Políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la Diversidad*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales
- Guattari, F. (1996). *Acerca de la producción de subjetividad*. Caosmosis.
- Gutiérrez, E. (2004) *Factores de eficacia Docente*. Universidad Complutense de Madrid.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona. Octaedro.
- Hernández, C. A. (2000). *La Universidad y la Vigencia de la cultura académica*. *Nómadas*, (12), 225-232.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. Interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económico
- Hall, V., Mackay, H. y Morgan, C. (1988): "Headteachers crt Work: prafice and policy". En Glatter, R., Preedy, M., Riches, C. y Masterton, M. *Understanding School Mauagement*. Open University Press, Philadelfia. Págs. 78-9
- Hammersley, M. 2004. «Deconstructing the qualitative-quantitative divide», en J. Brannen (ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Vermont, Avebury, Ashgate Publishing Company.



- Heneveld, W. Y H. Craig (1996). Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa, World Bank Technical Paper, Washington, DC. The World Bank.
- Hernández, C. (2002). Lenguaje, cuerpo y cultura. Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes, S.A.)
- Herrera, J. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. 2ª edición. Ediciones Ántropos Ltda. Bogotá
- Hirt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar. Recuperado de http://archivo.juventudes.org/textos/Nico%20Hirtt/hirtt_merc.pdf
- Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica.- 1ª ed. 3ª reimp.- Buenos Aires: Amorrortu
- Hopes, C. (1986): European Forum of Educational Administration. Report on the Intervisitation Programme in the Federal Republic of Germany. Deutsches Institut iur Internationale Padagogische Forschung, Frankfurt
- Holstein, J. y Gubrium, J. 1999. The Active Interview. Qualitative Research Methods Series, vol. 37. Londres: Sage
- Ingvarson, L. & Meiers, M., (2005). Investigating the links between teacher professional development and student learning outcomes.
- Imbernon, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En Juan Bautista Martínez (coord.). Innovación en la Universidad: Prácticas, Políticas y Retóricas. Barcelona: Graó.
- Ingvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. Education Policy Analysis Archives, 13(10). Recuperado el 15 de abril de 2014, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10>



- Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 357-368.
- Iguiñiz, (1998): *Política para la gestión para las escuelas*. Lima: Tarea.
- Järvinen, H-M., (2006). Language in content and language integrated learning (CLIL). In D. Wolff & D. Marsh (Eds.).
- Jencks, C., & Bane, M. J. (1985). *La escuela no es responsable de las desigualdades y no las cambia*. Madrid: Narcea.
- Jedlowski, P. (2001). *Memory and Sociology. Themes and Issues*. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0961463X01010001002>
- Jiménez, C. y Valero Iglesias, L. De lo económico a lo educativo: Del estar al ser. *Revista Miradas*. No. 11. Universidad Tecnológica de Pereira. 2013, 125-135
- Josselson, R. y Lieblich, A. (1995). *Interpreting Experience. The Narrative Study of Lives*. Londres: Sage
- Kincheloe, J.L.(1991). *Teachers as researchers: Quality inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer.
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P.(1994). Rethinking critical theory and Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 138-157.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.
- Kuhn, T. S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Krupskaya, N. (1986). *La educación laboral y la enseñanza*. Editorial Progreso, Moscú.



- Krumer Nevo, M y Sidi, M. (2012). Writing Against Othering. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800411433546>
- Laudan, L. (1986). El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del progreso científico. Madrid: Encuentro,
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En J. Larrosa, Escuela, poder y subjetivación. págs. 257-361. Madrid: La Piqueta.
- _____ (2009). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Serie << Encuentros y seminarios >>. Recuperado de www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.
- Lather, P. (1986) Research as Praxis. Harvard Educational Review: September 1986, Vol. 56, No. 3, pp. 257-278. Recuperado de <http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.56.3.bj2h231877069482?code=hpg-site>
- Lira, M. M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario “Autoevaluación de la gestión directiva en pro de una educación creativa”. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (29), 369-388.
- Loera, A., & McGinn, N. (1992). La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana. Resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y las políticas de promoción. Massachusetts: Education Development Discussion Papers.
- Loiola, E., Moura, S. (1996). Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais. In: FISCHER, Tania. (Org.) *Gestão contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas,.
- López Yañez, J. (2003): “Aprendizaje organizativo: Un paisaje de luces y sombras”. En, *Revista de Educación*, No. 332. Madrid: MEC.



Luckmann, T. Nueva sociología del conocimiento. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, n.74, p.163-172. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_074_09.pdf.

Marchesi, A y Martín, E (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.

McLaren, P. (1998). Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Siglo XXI.

Marcelo, C (2005) Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marková, I. (2000). Amédée or how to get rid of It: Social representations from a dialogical perspective. Culture and Psychology, 6 (4), pp. 419-460.

Mardones, J.M. Y Ursúa, N. (1982). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica. Barcelona: Fontamara

Mayo, E. (1977). Problemas sociales de una civilización Industrial. Buenos Aires: Nueva Visión.

Marín, D. (2006). El sujeto humano en la administración: una mirada crítica. Estudios Gerenciales. 19(32). 135 - 158.

Martínez, A. (2007). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. Anthropos.

Maturana, H. (1992). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.

Mead, G. (1997). The philosophy of the present. Chicago. University of Chicago Press

Ministerio de Educación Nacional. (2008) Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional.

_____ (2013). Documento Guía Evaluación de Competencias



- _____ (2014). Documento Modelo de Gestión Escuela de Vida
- _____ (2015). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política
- Miñana, C. y Colectivo de Directivos (1999). En un Vaivén sin Hamaca. La cotidianidad del directivo docente. Bogotá: Universidad nacional. Programa de Fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y Media – RED
- Mortimore P. et al (1988), School Matters: The Juniors Years, Open Books, Londres
- Morales, P. (2010). Ser profesor, una mirada al alumno. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 91-150. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>
- Muñoz, Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). Investigación sobre mejora de la eficacia escolar: un estudio de caso. Madrid: CIDE.
- Moscovici, S. (1986). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona. Paidós
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (ed), Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Murillo, F. J. (2003). Investigaciones sobre la eficacia escolar en Iberoamérica.
- Murillo, F.J. (2004). Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, p. 10
- Navarro, M. (2002): La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. México: UPN/Durango.
- Nussbaum, Martha C. Sin fines de Lucro. 2011



- OCDE (2004): Revisión de políticas nacionales en educación: Chile. París y Santiago: Oede y Mineduc
- O'Connor, P.M.G. y Quinn, L. (2004). Organizational capacity for leadership. En C.D. McMcCauley y E. Van Velsor (Eds.) *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (pp. 417-437). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Organización de Estados Iberoamericanos, (1999). Informe Iberoamericano sobre formación continuada de docentes. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/webdocente/>
- Ortega, R. (2005). Intervención con los alumnos. En IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Ochs, E. (2000). Narrativa. En Teun van Dijk, ed. *El discurso como estructura y como proceso*. Buenos Aires: Gedisa.
- Orozco J.C. (2004). Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber. *Revista Nodos y Nudos* 2 (17) Bogotá. Julio-diciembre.
- Prado Delgado, V. M., & Medina Rivilla, A. (2014). Características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en educación básica primaria. *PAPELES*, (11), 20-35.
- Patton, M. 2002. «Two decades of developments in qualitative inquiry. A personal, experiential perspective». *Qualitative Social Work*, 1 (3), pp. 261-283.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y Hermenéutica del Cuerpo Simbólico. *Revista de Educación* No. 336 (2005), pp. 189-201.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. In C. L. Pearce, & J. A. Conger (Eds.). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 1-18). Thousand Oaks, CA: Sage.



- Pérez, A. (2001). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga. Recuperado http://www.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf.
- Pérez, G. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Pérez, C. (2003). Formación docente para la construcción de saberes sociales. Ponencia presentada en las jornadas de investigación de la Facultad de Humanidades y educación. Universidad de Zulia. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie33a02.pdf>. Fecha de consulta 16 de abril de 2014
- Peterson, K. D. (2000). Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Piñeros, L.J. y Rodríguez Pinzón, A. (1998). Los insumos escolares en la Educación Secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Poggi, M. (2001): La formación de directivos de instituciones educativas. Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Popkewitz, T. S. (1981). The Social Context of Schooling, Change, and Educational Research. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (3), 189-206.
- Posada, J. y Sepulveda, M. (1999). Diálogo de saberes, negociación cultural y educación con personas jóvenes y adultos para la democracia, la paz y los derechos humanos. En: *Revista Debate*. No.9.
- Pozner, P. (1997). La gestión escolar. Antología de gestión escolar, México: SEP.
- Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto Politécnico Nacional.



- Rajbhandari, Mani Man Singh (2007). Community Readiness for Self-Managed School En ERIC Database Identificador No (ED498417). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/> Fecha de consulta 10 de enero de 2014.
- Rattero, C (2009). La pedagogía por inventar En C. Skliar y J. Larrosa (compiladores), Experiencia y alteridad en educación. (pp.161-188) Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Ramírez, R. (2000): "La transformación de la gestión escolar: Factor clave para mejorar la calidad de la educación". En, Memoria: Quehacer Educativo 1995-2000, Tomo I. México: SEP.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1983). Historia del pensamiento filosófico y científico. Barcelona: Herder. 3vols.
- Reyes, W (2007). Tesis Doctoral Epistemología y Pedagogía en los Modelos de Formación Docente. Universidad de Zulia
- Restrepo, E. Técnicas Etnográficas. Fundación Universitaria Claretiana. pp 1-33
- Riessman, C. (1993). Narrative Analysis. Qualitative research methods. V. 30.
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2), 16-46.
- Rigby, K. (1996). Bullying in schools - and what to do about it. Melbourne, ACER.
- Ricoeur, P. (1983). Texto, testimonio y narración. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- _____ (1999). Historia y narratividad. Buenos Aires, México: Paidós.
- Rockwell, E. (1992). Tales from Xaltipan. Documenting Orality and Literacy in Rural Mexico. Cultural Dynamics, 5 (2).



- Rockwell, E. and Eugenia Roldán Vera. 2013. State governance and civil society in education: Revisiting the relationship. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*.
- Rodríguez D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *REIFOP*, 7(1).
- Rodríguez, G (1991). Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB. Tesis doctoral inédita. UNED.
- Rodríguez, N. (1995). Educación básica y trabajo. Un aporte a la utopía pedagógica. Caracas: Ediciones de la Biblioteca. UCV
- _____ (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, 4(10), 39-46.
- Rodríguez, R. (2013). Tesis doctoral El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Universidad de Barcelona.
- Rojas, W. (2003). Modernidad & In- humanidad: Lo Inhumano en la Organización y en el Trabajo. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Ciencias de la Administración
- Romero, A. (1982). Administración de la educación: introducción al estudio de la gestión administrativa en las instituciones escolares. ps. 16 - 58. Bogotá: Ediciones Usta.
- Romero, W. (2007). Prácticas de gestión directiva que aportan a fortalecer la calidad institucional: un estudio de caso. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rodríguez, C. J. F. (2007) Vigilar y organizar: una introducción a los Critical Management Studies. Siglo XXI de España Editores.



- Rodríguez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. REIFOP, 7(1). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en fecha (10-11-2014).
- Rorty, R. (2001), La filosofía y el espejo de la naturaleza, Madrid, Cátedra.
- Rubio Carracedo, J. (1984). Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las Ciencias Sociales. Barcelona: Humanitas.
- Rubin, Z. (1998). Amistades Infantiles. Versión Española. Alfredo Guera Miralles. Tercera Edición. Ediciones Morata. Madrid
- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders
- Saavedra, J. (2009). Descubriendo el lado oscuro de la gestión: Los Critical Management Studies o una nueva forma de abordar los fenómenos organizacionales. pags. 45 a 60. Universidad del Rosario. Revista de la Facultad de ciencias económicas. 22
- Saldarriaga, O., y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. Historia de la Infancia en América Latina. Bogot
- Sandoval, L. (2002). Experiencias en gestión y liderazgo de directivos y educadores (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- Sánchez Valle, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. López Barajas y J.M. Montoya (Eds.) (1994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. Madrid: U.N.E.D., 119-143.
- Sarmiento, A. E. (2000). Evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria en Santafé de Bogotá. Factores asociados al logro académico. Bogotá: SED, DNP
- Searle, J. (1969). Actos de habla. Madrid: Cátedra, 1980.



- Secretaría de Educación Distrital, sed. (2000). Lineamiento pedagógico educación para la ciudadanía y convivencia. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo desarrollado. Deusto. Barcelona. España, 13-26
- Sierra, A. (1985). Filosofía de la Administración Educativa. Bogotá.
- Skliar, C. (2009) De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2):1-12. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Spinoza, B. (1999). Tratado Político. Madrid: Alianza Editorial.
- Strauss, A. C. J. (2002) Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia, Ed. Universidad de Antioquia.
- Stenhouse, J. (2004). La investigación como base de la enseñanza (5ª Ed.). Madrid: Morata.
- Scheerens, J. y Creemers, B.P.M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Ed.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Stiggins, R. J., & Duke, D. (1988). *The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Santos, B. (2003). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Desclée de Brouwer.



- TentiFanfani, E (2010): "Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual" en Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Editora UFPR.
- Tomasko, Robert. Rethinking: repensando as corporações. São Paulo: Makro Books, 1994.
- Torres, G. (1988). "Ampliando la Mirada". Capítulo 2 en Martinic, Sergio y Horacio Walker, Profesionales en la Acción: Una Mirada Crítica a la Educación Popular. CIDE, Santiago de Chile.
- Touraine, A. (1997). Podremos vivir juntos. Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Thomas, W. y Znaniacki, F. (2006) El campesino polaco en Europa y en América. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas: Boletín Oficial del Estado, 2006. [traducción de María Teresa Casado]
- Towe, P (2012). An Investigation of the Role of a Teacher Evaluation System and Its Influence on Teacher Practice and Professional Growth in Four Urban High Schools. Recuperado de <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2792&context=dissertations>.
- UNESCO, (1991). Formación docente en América Latina. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000900/090086SB.pdf>
- _____ (1996). Comisión Delors. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional, (2004). La formación de los docentes en Colombia estudio Diagnóstico. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>



- Valencia, C. (2006). Escuelas Normales y la Formación del magisterio: Primera mitad del siglo XX. Manizales. Editorial Universidad de Caldas.
- Valdez Medina, J. L. (1998). Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social. México: UAEM
- Vasilachis, I. Coord.)(2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa
- _____ (2015) Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa (Capítulo IV).
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 1994, vol. 3, pp. 87-116
- Velasco, E. Arellano, J. A. (2005). Gestión Social, Conceptos operación y dinámica. Recuperado de www.tuobra.unam.mx/publicadas/050824064920.pdf.
- Vélez, R. (2009). La relación familia y escuela como alianza. Aproximaciones a u comprensión e indagación. *Revista Educación Comunicación Tecnología. Universidad Pontificia Bolivariana.* Disponible en: [file:///Users/beatrizramirez/Downloads/286.pdf/](file:///Users/beatrizramirez/Downloads/286.pdf) Fecha de consulta 16 de enero de 2014
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe". *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, 17, pp. 29-53
- Volosinov, V. N. (1973), *Marxism and the philosophy of language*, Nueva York, Seminar Press.
- Wageman, R., Fisher, C. y Hackman, J.R. (2009). Leading teams when the time is right: Finding the best moments to act. *Organizational Dynamics*, 38(3), 192-203.
- Weick, K. E. (2000). El liderazgo como legitimación de la duda. En W. Bennis, G. M. Spreitzer y T. G. Cummings (Eds.), *El futuro del liderazgo* (pp. 104-115). Bilbao: Deusto, 2002.



Wetherell, Margaret ed. (2009). *Theorizing Identities and Social Action*. Identity Studies in the Social Sciences. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Widdershoven, G.A.M. (1996). *Ethiek en empirisch onderzoek naar de autonomie van de patient in de zorg voor mensen met geheugenstoornissen*. *Ethics and Empirical Research*” from the Netherlands Research School for Applied Philosophy.

Zambrano, M. (2010). (quinta reimpresión). *Filosofía y Poesía*, México: Fondo de cultura económica.

Zangaro, Marcela (2010). *Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno*, *Trabajo y Sociedad*, 16, 163-177.

Zemelman, H (1987). *Uso crítico de la teoría*. El Colegio de México.

_____ (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría* (2 vols.). Anthropos Editorial.

_____ (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México, México.

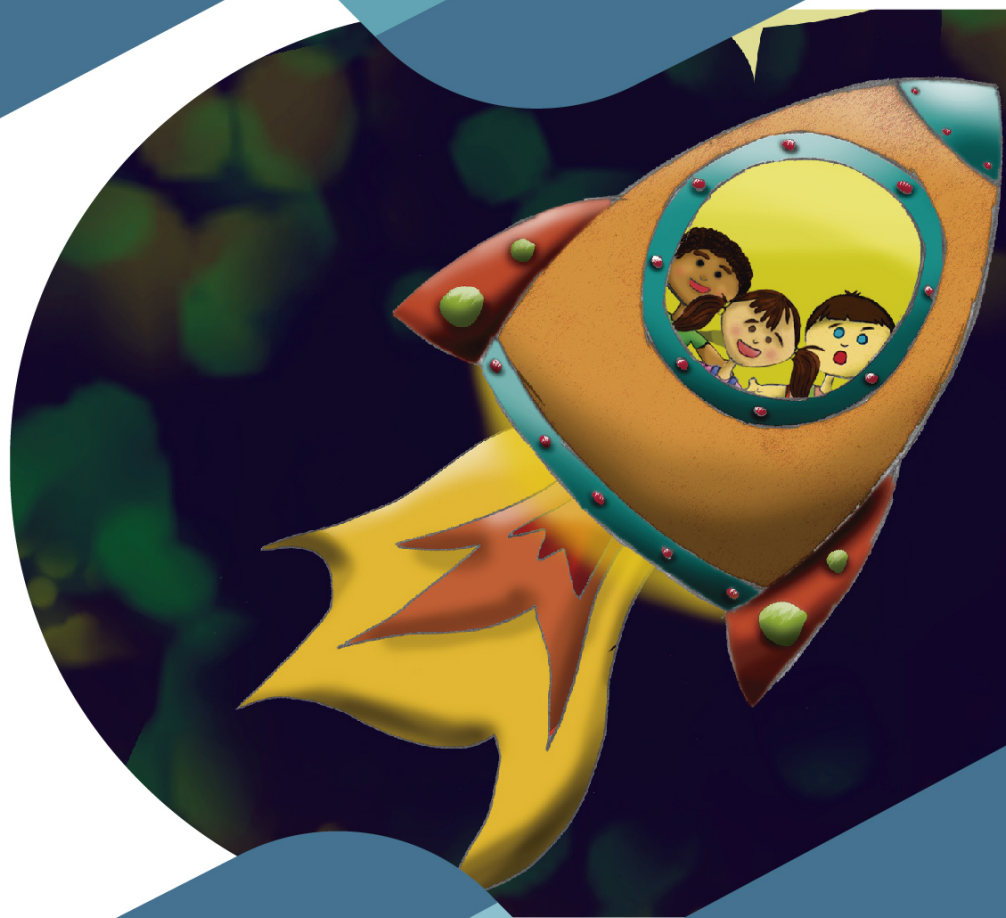
_____y LEON, Emma (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Anthropos, Barcelona.

_____Rauber y Tamarit (2004). *La escuela como territorio de intervención política*. Primera Edición. Buenos Aires: C.T.E.R.A

_____ (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

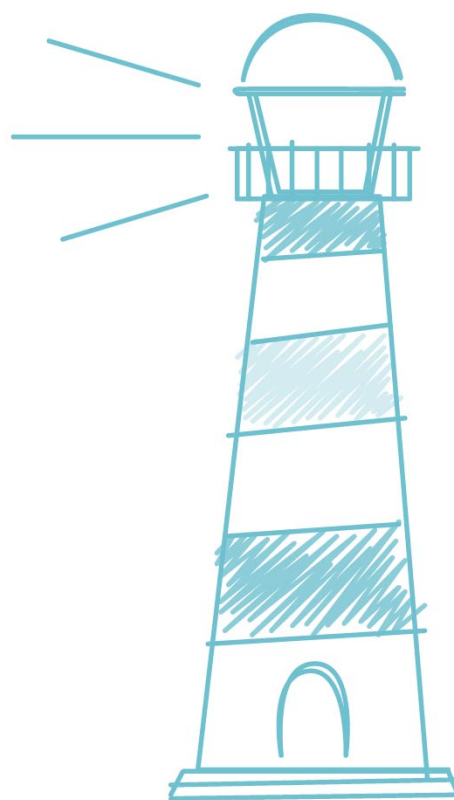
_____ (2011). *Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto* *Desacatos*, núm. 37, septiembre-diciembre. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Distrito Federal, México

ANEXOS



ANEXO 1

PLANTILLA RESUMEN





DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación

Fecha de Elaboración: septiembre 2018	Responsable de Elaboración:	Tipo de documento
	Nombre: Beatriz Ramírez Aristizábal	Tesis de maestría ()
		Tesis de doctorado (X)
		Informe de investigación ()
	Relación con el documento : Autor del documento (X) Sistematizador () Estudiante de doctorado () Estudiante de maestría ()	Artículo () Otros () Cual: _____
	Otro:	

2. Datos de identificación de la investigación

Grupo (os) Línea de investigación donde desarrollada investigación	Grupo(s)	Líneas(as)	
		Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Socialización Política y Construcción de Subjetividades
Desarrollo Psicosocial			
Construcción de las Paces			
Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía			
Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud			
Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Educación y Pedagogía	
		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales	
		Infancias y Familias en la Cultura	
		Ambientes Educativos	
		Desarrollo Humano	
Jóvenes, Culturas y Poderes	Jóvenes, Culturas y Poderes	X	
Otro grupo Cual:			
Otra línea Cual:			



Título:	Horizontes de la gestión escolar para una Escuela del presente histórico
Autores:	Beatriz Ramírez Aristizábal
Tutor:	Dr. Marco Fidel Chica Lasso
Año de finalización de la investigación publicación	2018
Año de publicación	
3. Información general de la investigación	
Temas abordados	Gestión Escolar, comunidad educativa, cultura escolar, representaciones, subjetividad, sentidos, significados, horizontes críticos y transformaciones
Palabras clave	Gestión, Educación, gestión educacional, política educativa, transformación cultural, subjetividades, presente histórico.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	<p>El reto de la investigación implica, abordar la problemática de la gestión escolar como síntoma de procesos que no siempre afloran con nitidez, de manera que se pueda preguntar, de un lado, por su significación como puerta de entrada hacia profundidades mayores que las que pueden apreciarse en la superficie de lo observable; y por el otro, volver a la perspectiva ontológica de la gestión escolar para que desde su resignificación se construyan nuevos lenguajes, nuevas relaciones de la escuela para los sujetos.</p> <p>¿Cuáles son las concepciones que deben orientar la construcción de la organización escolar, sus relaciones y prácticas, a partir de un concepto emergente de gestión escolar surgido desde sus actores para una escuela del presente histórico?</p>
Fines de la investigación	<p>Construir un concepto alternativo de la gestión escolar, que posibilite configurar una escuela del presente histórico, a partir de las experiencias y saberes de sus actores.</p> <p>Caracterizar la actividad cotidiana de la gestión escolar, en varias instituciones educativas, teniendo en cuenta los puntos de vista de sus actores, con el fin de develar las interrelaciones que constituyen el mundo complejo de la gestión escolar.</p> <p>Comprender los significados otorgados por los diferentes actores de la comunidad educativa a la gestión escolar</p> <p>Proponer un concepto alterno de la gestión escolar, desde los actores educativos, que permita nuevas configuraciones de organización, relaciones y prácticas de la gestión, para una escuela del presente histórico.</p>
4. Identificación y definición de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página	
La investigación despliega las siguientes categorías comprendidas desde la perspectiva de Zemelman como “aquella que no tiene un contenido preciso, sino muchos contenidos” y le agregaría lenguajes y	



prácticas. En este sentido la categoría sería posibilidades de contenido, para poder colocarse frente a la realidad.

Escuela: desde sus inicios la escuela, ha estado organizada y cohesionada en torno a prácticas sociales que solo son posibles por la comunicación, en la que el lenguaje es uno de los instrumentos que ayuda a constituir la subjetividad. “La cual nos permite reconocer y abordar las maneras como los individuos encuentran sentido a sus experiencias, e incluso a su entendimiento consciente e inconsciente, y las formas culturales disponibles mediante las cuales dicho entendimiento se limita o se habilita. Es por ello necesario comprender que la formación de los sujetos no está restringida a la determinación de las características identitarias de los individuos, para afrontarla es necesario también, tener en cuenta el conjunto de percepciones, imágenes, memorias, sentimientos, aspectos simbólicos que orientan su actuar en la interacción permanente con la realidad y los universos consensuados que en determinado momento se habitan.(p.20)

Presente histórico: El momento histórico no es un objeto, es un contexto, un contorno, un conjunto posible de problemas, lo que implica pensar las situaciones contextuales de la escuela para poder, a partir de ese pensamiento, tomar decisiones. Eso exige pensar en la distinción entre los tres tipos de presentes coexistentes, que ya San Agustín en el siglo IV había distinguido. El presente del pasado, que es la memoria; el presente del presente, que es la visión que se tiene de la circunstancia; y el presente del futuro, que es la espera. Lo anterior implica pensar la historia desde un presente potencial, asumiendo a los sujetos como constructores de historia desde sus múltiples capacidades. El desafío es dar cuenta de la actual situación histórica de la gestión escolar, partiendo de una lectura de las potencialidades que se contienen en el presente, según sea la naturaleza, desarrollo, transformación y capacidad de influencia de los antiguos actores sociales y de los nuevos que están emergiendo. (p.98)

Gestión Escolar: Las acciones de los seres humanos están fuertemente influenciadas por los marcos reguladores que se desprenden de los paradigmas vigentes en una sociedad determinada. Entre otras cosas, esto implica que cada práctica de gestión se base en un marco concreto de significados. Por lo tanto, cada tipo de gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana. a continuación, se presenta el abordaje de la gestión escolar a través de los distintos paradigmas. (p.93)

Paradigma Científico Racional: Este paradigma se fundamenta en las estrategias metodológicas que tienen mayor carácter descriptivo y cuantitativo, que además permiten establecer cierta objetividad en la comprensión de los fenómenos estudiados. Desde esta postura se podría considerar a la entidad educativa, como una organización escolar que establece una interrelación funcional entre los planes de desarrollo, sus metas, sus estructuras organizativas, sus actividades y resultados que la llevan al aprovechamiento de los procesos, medios y personas, lo que la constituye en una escuela eficaz. (93)

Paradigma Interpretativo Simbólico: El mundo de los significados se presenta como el medio de información o de interacción comunicativa mediante el cual los individuos, de acuerdo con su nivel cognitivo y su aptitud analítico-crítica, pueden interpretar y conceptualizar los fenómenos y procesos que suceden en la realidad, es decir, en el contexto cultural y social en el que se desenvuelven (p.94). La escuela desde este paradigma se fundamenta en su estructura organizacional en los valores individuales y colectivos de los sujetos que lo conforman, en sus necesidades e intereses, en los elementos y dimensiones que constituyen ese contexto simbólico, a través de este se ha interpretado y orientado la construcción cultural de un modelo sistemático y cambiante de organización. Lo fundamental, para la interpretación de la realidad a partir de esta perspectiva, no son los acontecimientos, tal como se presentan al espectador



social, sino la interpretación que surge luego del análisis simbólico que los individuos realizan sobre la experiencia de la realidad que les circunda (p.95).

Paradigma Sociocrítico: De acuerdo con Arnal (1992, p. 98), este paradigma adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es ni empírica, ni interpretativa; sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros (p-95). Así las cosas, la escuela genera dinámicas más participativas y democráticas en la toma de decisiones para la promoción y práctica de los proyectos institucionales. Manifiesta un carácter dialéctico que le permite transformarse a partir del análisis de la realidad, propiciando procesos de participación colectiva y comprometida con un proyecto político y social (p.95)

5. Actores

(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)

En el proceso investigativo se privilegia la voz de los estudiantes, por ser los menos escuchados en los procesos de la gestión escolar. A continuación, se relaciona los distintos actores.

Estudiantes: 99

Maestros: 45

Padres y Madres de familia: 22

Directivos docentes: 7

6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)

Los campos de observación fueron desarrollados en dos instituciones educativas, que atendiera a las siguientes condiciones de variabilidad. En primer lugar, era preciso que existiera representatividad de los diferentes estamentos de la comunidad educativa; (estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia), en segundo lugar, el poder escuchar las voces tanto de hombres como de mujeres, en cuarto lugar, el estar representadas las instituciones educativas del sector público y privado, y como último criterio, tener una mayor representatividad de los estudiantes.

El primer escenario educativo tiene una historia corta por lo joven en su funcionamiento, pero aportante, por los desafíos que ha enfrentado desde su creación y, por los avances y desarrollos que la han caracterizado. En el año 2008, inicia sus labores académicas como colegio privado, Actualmente la institución educativa atiende una población estudiantil de los estratos socioeconómicos 4, 5 y 6, y ofrece procesos formativos desde prejardín hasta el grado undécimo

El segundo escenario educativo es de carácter oficial e inició sus labores para dar cumplimiento a las políticas de sobre instrucción pública emanadas del Ministerio de Educación. A diferencia del escenario educativo anterior, es una institución de muchos años de funcionamiento y trayectoria en la ciudad. Su origen se remonta a inicios del siglo XX, y atiende estudiantes, en su mayoría pertenecientes a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. De acuerdo con las estadísticas institucionales, el 40% de las familias que pertenecen a dicho establecimiento perciben un ingreso igual o inferior a un salario mínimo mensual, un 30% perciben ingresos mensuales entre uno y dos salarios mínimos, un 28% entre tres y cuatro salarios mínimos y sólo un 2% tienen ingresos superiores a cuatro salarios mínimos mensuales. Los padres y madres cabeza de hogar de los estudiantes se desempeñan como empleados de fábricas, obreros de



construcción, conductores, vendedores, empleadas domésticas, vendedores informales y/o en empleos ocasionales. Un porcentaje muy bajo se desempeña como profesionales.

7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

El fundamento epistemológico se cimienta en la llamada Teoría crítica, vinculada a la Escuela de Frankfurt. La teoría crítica, se ha caracterizado por su compromiso con la transformación de la sociedad a partir de un desarrollo crítico de las ciencias sociales. En este sentido para Horkheimer “la teoría crítica de la sociedad es en su totalidad un único juicio de existencia desarrollado. Este juicio afirma, dicho en términos generales, que la forma básica de la economía de mercancías históricamente dada, sobre la cual reposa la historia moderna, encierra en sí misma los antagonismos internos y externos de la época, los renueva constantemente de una manera agudizada”. (Horkheimer, 2003, p.257). Se intenta una crítica de la sociedad, por cuanto se asume que todo conocimiento está mediado social e históricamente; pero la crítica a la sociedad incluye una crítica de las ciencias, de la cultura y del arte, puesto que la sociedad es una totalidad compleja, en la que se relacionan las diversas formas de articulación histórica y de objetivación de la razón misma. Esta concepción de teoría implica un análisis eminentemente intersdisciplinario de la totalidad social. (p.108)

De ahí que la crítica no sea parte solamente de una forma de construcción teórica, sino, que además representa una actitud del ser humano a lo largo de su historia. La teoría crítica solo puede cumplir la tarea que se espera de ella si dispone al mismo tiempo de una teoría de la historia capaz de aclararle su propia situación y función en el proceso histórico. Por lo anterior, se está ante el desafío de abrir la mente a aquello que no se agota en los significados que heredamos, según como han sido forjados por modos anteriores de razonar y de construir conocimiento. Se plantea asumir, que la historia como proceso y experiencia, está siempre creando nuevas modalidades de instalarse con las consiguientes implicaciones de índole lógica y epistémica y sus consecuencias sobre la argumentación desde contenidos. (109)

Por otro lado, desde el ámbito educativo, Carr y Kemmis (1986, 142-143) mencionan algunas de las implicaciones de los enfoques críticos. En primer lugar, hay que rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. En segundo lugar, es preciso comprender las categorías interpretativas de los participantes en los escenarios educativos, en particular las de los docentes. En tercer lugar, hace falta suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están distorsionadas ideológicamente de las que no lo están, ofreciendo algún tipo de orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados. En cuarto lugar, la teoría educativa crítica, debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, posibilitando explicaciones teóricas, mediante las cuales los docentes puedan eliminar o superar tales aspectos. Por último, este enfoque implica una reconsideración de la propia teoría educativa, que pasa a ser considerada como algo práctico. (110)

8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

Mi acercamiento e interés como investigadora se ubica en la situación de cambio de naturaleza de los procesos históricos, políticos y culturales que desafían la forma de construir el conocimiento social. Desde estas perspectivas, se puede entender la forma de conocer los fenómenos sociales como un proceso consciente de construcción que coloca necesariamente al hombre en el centro del pensamiento; de ahí que se tenga que romper con las determinaciones histórico-culturales que nos conforman, para rescatar el sujeto histórico como constructor. Lo que implica, buscar caminos alternativos que permitan enriquecer las formas de construcción de otro conocimiento social en torno a la gestión escolar. (105)



Sujeto en situación: rescatar la psicología individual y de la subjetividad en relación con el otro en determinado tiempo y espacio, lo que supone reconocer las opciones de cada sujeto social; en consecuencia, las potencialidades de dirección posibles que, desde situaciones concretas se puedan desencadenar, consisten en “buscar para potencializar en el propio accionar como sujeto, capaz de reaccionar frente a sus circunstancias, de leer la realidad como sujetos constructores de un tiempo histórico” (Zemelman, 2005, p. 24). (p.109)

9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

El fundamento metodológico con el que se abordó la investigación fue la perspectiva sociocrítica que propone hacer una especie de crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello propone configurar conocimiento, mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. (p.113)

En lo anterior subyacen retos profundos, especialmente en lo que concierne a no reducir el proceso investigativo a las lógicas de las causas o de las determinaciones, sino, a hacer prevalecer la perspectiva de los actores sobre la del investigador; el carácter intensivo sobre el extensivo del conocimiento; al desarrollo del proceso de análisis de los datos por sobre la exposición de los resultados con vistas a la generalización, o a una posible transferencia de los mismos. De modo tal, que posibiliten definir acciones orientadas a la construcción de nuevos sentidos de realidad, no como habitualmente ha sido definido por las ciencias sociales, ceñidas a parámetros de claridad y de delimitación precisa, sino más bien, desde las circunstancias que caracterizan el momento que vivimos, a partir de lo que pudo hacerse y se hizo, pero también desde aquellas posibilidades que no llegaron a cristalizarse. Bajo los anteriores planteamientos, la investigación se abordó desde un paradigma crítico, vocablo que hace alusión a diferentes enfoques y orientaciones. (p. 115)

La ruta metodológica propuesta se desarrolló en cuatro grandes fases a saber:

Comprensión de los campos de observación crítica: Describir y comprender los referentes de sentidos, situaciones y condiciones en las que se estructuran y constituyen las realidades sociales de las instituciones educativas que configuran la unidad de trabajo. Lo anterior implica, comprender las distintas dimensiones de la realidad (múltiples articulaciones de sentido: políticas, económicas y culturales, enunciaciones que dan cuenta de la complejidad del fenómeno). (p.119)

Retornando a la voz de los actores de la escuela: Los momentos de recolección de información se constituyen en escenarios de comprensión, puesto que éstos son considerados como hechos sociales empíricos que pueden ser observables. Esta fase tuvo como propósito central, comprender la realidad de las instituciones escolares desde el punto de vista de las múltiples interacciones que las caracterizan, desde la comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de los eventos (p.126)

Entretejiendo Sentidos y Significados: En esta fase emergen relaciones, recurrencias, tensiones y tendencias que explicitan los puntos a focalizar y se irá depurando la información, con el fin de identificar categorías, comprensiones, nuevos sentidos y significados. El proceso general del análisis de datos se



desarrolló en tres etapas. La primera centrada en las múltiples lecturas de los distintos instrumentos empleados en la recolección de información, con el fin de tener un primer nivel de acercamiento y comprensión (p.128). La segunda etapa, tuvo que ver con la disposición y transformación de los datos, realizada mediante procedimientos gráficos y diseño de matrices, que permitió ir desarrollando diferentes niveles de abstracción y comprensión, teniendo en cuenta el tipo de instrumento empleado en la recolección de datos (P.130). Posteriormente se realizó el proceso de codificación y categorización, la cual permitió tomar los datos de la realidad social y hacer lecturas y relecturas de los mismos, de tal manera que se pudo construir diferentes códigos y categorías y se develó la relación o tensión que existe entre ellas y el mundo. (p.134)

Emergencias y Horizontes: Fase de reconfiguración articulada, que da paso a una integración con sentido de todo el proceso desarrollado, en la construcción colectiva de conocimiento. Esto implica, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantear un distanciamiento respecto de esos contenidos, con el fin de buscar otras significaciones de la gestión escolar para una escuela del presente histórico. (p.141)

10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos) (máximo 800 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Escuela del Presente Histórico: La escuela del presente histórico, es cualquier escuela que obliga a pensar lo impensado, a configurar distintas opciones de ser y habitar la escuela, a partir de unas circunstancias dadas en tiempo y espacio determinado. El presente histórico es el recorte de la realidad en que se conjuga lo objetivo sometido a regularidad, con la capacidad de construir lo posible (p.271).

En este sentido, no se trata de recomponer el significado original de la escuela, sino de descomponer dicha unidad, con las reglas que la intentan regir, sus estrategias, sus contextos y su acción sobre los sujetos. No se trata pues, del rescate del pasado ideal de la escuela, sino más bien de dotarla de una potencia diferente, de una dimensión nueva, en la perspectiva de ubicarla como categoría en tiempo y espacio específico, que irrumpe en el pensamiento para posibilitar otras formas de pensarla y habitarla, convirtiéndose esto, en el nuevo desafío de la escuela del presente histórico, en el despliegue de distintas estrategias y dinámicas para responder a una nueva cartografía, para hacernos visibles, dinámicos y activos, asumiendo el riesgo de pensarnos de nuevo desde las particularidades de los actores de la vida escolar. (p.272)

Gestión Escolar para una Escuela del Presente Histórico: Para configurar un concepto de gestión escolar que responda a la escuela del presente histórico, es necesario comprender que éste es una propuesta social en construcción desde otras perspectivas y horizontes de sentido, otorgados por sujetos colectivos de la institución educativa. Desde allí el constructo elaborado con los actores de la escuela parte de la premisa, que la gestión escolar no es un singular, sino un plural, que no es una técnica, para prever la acción, ni para sistematizar la información lista para el consumo, sino acontecimientos en gesta, basados en la pluralidad de experiencias vitales de los actores de la escuela, en el recorrido de cada sujeto, según el cual se desarrolla el deseo de crear opciones de re-existencia en el devenir institucional; lo que necesariamente conllevará a nuevas prácticas planificables, a nuevos abordajes metodológicos y a la adopción de nuevas herramientas determinando, la dimensión temporal de las acciones que se interrelacionan en trayectorias viables a partir de las realidades existentes. (p.290)

Ahora bien, la gestión escolar se ha de cimentar desde una triada en donde se interrelacionan lo humano, lo técnico y lo crítico. Lo humano, en donde el sujeto se convierta en el centro de su actuar y los



dispositivos e instrumentos se pongan a su disposición para que pueda desarrollar sus potencialidades. Lo técnico, que facilita la acción de la gestión al servicio de los sujetos, para hacer más placentera su labor, para que pueda crear y recrear su mundo, para producir nuevas formas de subjetividad y dotar de nuevos sentidos la gestión escolar y lo crítico como un pensamiento develador de posibilidades que implica una relación con la práctica. Esto sólo será posible si la institución educativa orienta su gestión desde una acción política transformadora de imaginarios, representaciones y actuaciones de los diversos agentes que a ella confluyen y asume una gestión crítica, con capacidad de emanciparse de los modelos foráneos allegados de la calidad en la producción industrial y al afán estandarizador del mercado (p.290)

Pensar en nuevas prácticas de la gestión escolar, requiere iniciar procesos de construcción distintos a los instituidos y que encaminen a los actores de la escuela al desarrollo de un proyecto social y político, dirigido a la construcción de una escuela que acoge la diferencia como posibilidad de ser, estar y habitar y que permite la configuración de ambientes y prácticas alternativas más democráticas, incluyentes, solidarias, en donde el sujeto vuelva a ser el centro de la gestión escolar y las prácticas institucionales estén encaminadas a su reconocimiento y al desarrollo de sus potencialidades, a través de mecanismos de mediación donde se busque visibilizar, reconocer y respetar al otro. También implica desarrollar prácticas pertinentes, entendidas como aquellas que forman sujetos capaces de aprovechar el conocimiento para transformar positivamente su realidad, mejorar su entorno y, en consecuencia, elevar la calidad de vida tanto en el ámbito individual como social (291).

De la gestión escolar por proyectos hacia la gestión escolar por trayectos: La gestión no es un evento, no es una sola acción. Es un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión del tiempo. Al tener una gestión escolar por proyectos, se desarrollan procesos desde los mandatos de quienes detectan el poder para que "las cosas sucedan" de determinada manera con base a propósitos previamente preestablecidos, a lo cual debe ceñirse, y que a su vez funciona como mecanismos de control y no porque alguien lo haga de manera materialmente evidente, sino que, en realidad se genera una especie de panóptico en el que no se necesita ser observado para sentirse observado, las redes de poder funcionan de manera tal que el control está internalizado en los propios afectados por el poder. (p.348)

Por ello, es necesario transitar de la gestión escolar por proyectos hacia la gestión escolar por trayectos, en donde se pueda intervenir y toda intervención, provoca un quiebre en la transparencia de una institución escolar; a veces para crear una nueva articulación, otras para quebrar una cristalización del sistema. El quiebre no tiene valorización positiva o negativa en sí mismo, solo es una interrupción de la regularidad institucional. (p.348)

Desde este tránsito, los trayectos de la gestión escolar se convierten, entonces en el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa. El territorio nunca se termina de conocer a priori, se lo descubre fundamentalmente en su tránsito. La gestión, desde esta perspectiva, se constituye desde un saber hacer y los resultados no aluden sólo a productos finales, sino a la consistencia con los procesos y de la forma cómo se ha trabajado en ellos. Para muchas escuelas, los resultados exitosos no están solo en la evaluación estadística de aprendizajes de sus alumnos, sino en el trabajo que han realizado como proceso para enfrentar las terribles condiciones de adversidad a las que están sometidas. (p.350).

La gestión por trayectos, no se vincula entonces a una gestión como técnica, para prever la acción, ni como sistematización de la información lista para el consumo, sino como acontecimientos en el recorrido de cada sujeto, según la cual se desarrolla el deseo de crear opciones de re-existencia en el devenir institucional de una escuela del presente histórico, lo que necesariamente abocará en nuevas prácticas



planificables, en nuevos abordajes metodológicos y la adopción de nuevas herramientas determinando la dimensión temporal, de las acciones que se interrelacionan con una trayectoria viable a partir de las realidades existentes. (p.351)

De la gestión escolar homogenizante hacia la gestión escolar heterogenizante: Hacer el tránsito de una gestión escolar homogenizante hacia una gestión escolar heterogenizante involucra el reconocer las dinámicas interculturales en la escuela, las cuales de acuerdo con Chen y Starosta (1996) requieren de “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”, lo que implica comprender que los sujetos que habitan la institución escolar provienen de diferentes entornos, con diversos universos simbólicos y patrones de significado distintos y que le corresponde a la gestión escolar generar espacios, condiciones, mecanismos y estrategias que fortalezcan la experiencia de la diferencia en el reconocimiento del otro. (p.353).

Lo anterior implicará generar dinámicas en la gestión escolar que favorezcan la comunicación con igualdad de derechos, el desarrollo de prácticas inclusivas que posibiliten el fortalecer valores como la tolerancia, el reconocimiento del otro y se favorezca la equidad y el respeto por la diferencia, no sólo desde la perspectiva lingüística o étnica, sino, también aquella diferencia próxima dada en la cotidianidad con el compañero. (p.354)

Pensar en prácticas de gestión heterogenizante también requiere iniciar procesos de construcción distintas a las instituidas y que se propicien acciones que encaminen a los actores de la escuela al desarrollo de un proyecto social y político, dirigido a la construcción de una escuela que acoge la diferencia como posibilidad de ser, estar y habitar y que permita la configuración de ambientes y prácticas alternativas más democráticas, incluyentes, solidarias, en donde el sujeto vuelva a ser el centro de la gestión escolar y las prácticas institucionales estén encaminadas a su reconocimiento y al desarrollo de sus potencialidades, a través de mecanismos de mediación donde se busque visibilizar, reconocer y respetar al otro. También implica desarrollar prácticas pertinentes, entendidas como aquellas que forman sujetos capaces de aprovechar el conocimiento para transformar positivamente su realidad, mejorar su entorno y, en consecuencia, elevar la calidad de vida tanto en el ámbito individual como social. (p.354)

Se trata entonces de comenzar a deshacer la madeja a partir de uno de sus hilos, que en este caso es el del paso de lo moldeado desde la gestión homogenizante a la modelación de la gestión heterogenizante. El molde, entonces, imprime su forma particular en los sujetos individuales. La modulación, por su parte, es un “molde” que se deforma a sí mismo a cada instante, un tamiz en el que cada punto es diferente. En este sentido, el molde de la gestión homogenizante inscribe en el sujeto una marca identitaria. Es la forma del dispositivo que se imprime en el individuo, lo hace ser otra cosa de aquello que era, y lo asemeja a los otros, que habitan el mismo espacio, en una única estructura y dispositivos para gestionar la institución escolar. De otro lado la gestión heterogenizante se torna estructura modular que, de acuerdo con las particularidades de los actores, puede dar opciones sobre los modos, las técnicas e instrumentos para el desarrollo de la gestión escolar. Esta idea supone que diferentes actores de la comunidad educativa puedan componer distintos recorridos, de acuerdo con sus necesidades y características.

Por último, es necesario señalar que a la base de dichas transiciones, el sujeto tendrá que estar como su eje central, con sus circunstancias, pasiones y sentimientos (p.355)



11. Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

Mi pretensión en este recorrido investigativo, ha sido desestabilizar las comprensiones acerca de la gestión escolar desde lo instituido, desde los que muestran un camino con decálogos de instrucciones, para develar sus huellas y abrir opciones a nuevas subjetividades, en los asuntos cotidianos de un presente de escuela, que interroga las verdades naturalizadas y racionalizadas, para identificar las vías alternas que las prácticas actuales y potenciales hagan viables pensar en la gestión escolar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad y por ende desde su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida, para poder significarla y dotarla de otro sentido.

Es necesario entonces, reconocernos como actores claves para gestionar la institución escolar, como escenario configurador de teoría crítica, a partir de la recuperación de la experiencia y la cultura, como espacios de resignificación de la memoria y el olvido. Esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan una ligadura, una experiencia, un devenir. Desde esta óptica, la gestión no supondría poner en marcha algo dado, una determinación, una materialidad que nos excede; sino, hacer que una experiencia ocurra. Así la escuela será una experiencia de posibilidades, en espacios de esperanza para compartir saberes y construir distintas maneras de habitar, ser y estar en ella, en donde no sea extraño estar con los otros, para poder ser y crecer con ellos.

12. Bibliografía citada en la investigación

- Agbo Seth, A. (2007). Addressing School-Community Relations in a Cross-Cultural Context: A Collaborative Action to Bridge the Gap between First Nations and the School. En ERIC Database Identificador No (EJ768961). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/>.
- Acosta, W. (2005). Nuevo Orden Educativo Global y Mercantilización de la Escuela Pública en Bogotá. 1990-2004. p. 2. Bogotá: UPN.
- _____ (2011). Gestión Escolar y Producción de Subjetividades en Colombia. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional
- Aktouf, (2001). La Administración entre Tradición y Renovación. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/276211259/20-Aktouf-Omar-La-Administracion-entre-tradicion-y-Renovacion-pdf>
- Althusser, L. (1977). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En: Posiciones. Ed. Grijalbo
- Álvarez, A. (2004). Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Alvesson & Willmott. (1992). Making Sense of Management. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263375070_Making_sense_of_management_a_critical_introduction
- Alvarino, C. et al. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. Revista Paideia, (29).
- Antúnez, S. (1994). La actuación. En Gairín, J. Organización de Centros Educativos. Barcelona: Praxis.
- _____ (2000). La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas. Barcelona: Ed. Horsori/UB.
- Antunes, R (2005): Los sentidos del trabajo, Ed. Herramienta, Bs As.
- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor.
- Apple, M. (2011). Teoría y práctica en educación crítica: las tareas del intelectual y militante Contrahegemónico. Argonautas 1. 116 – 128. Recuperado de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/08%20Apple.pdf>
- Atkinson, Coffey, Delamont, J. Lofland & Lofland. (2001). Symbolic Interactionism and Ethnography. California: SAGE Publications Inc.
- Ávila Aponte, R. (2008). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes. Tesis doctoral. Manizales. Universidad de Manizales – CINDE.
- Ball, S. J. (1993). Foucault y la educación: disciplinas y saber. Ediciones Morata.



- _____ (2005). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. pags. 21, 35. Madrid: Paidós/MEC.
- Bajtín, M. Estética de la Creación Verbal. México: Siglo Veintiuno Editores S.A
- Bacharach, S. B. y Mundell, m. (1981): «Organizational Politics in Schools: Micro, Macro and Logics of Action», en Educational Administration Quarterly, 29, 4, pp. 423-452.
- Bakhtin, M. (1981), The dialogic imagination: Four essays, M. Holquist (ed.), Austin, University of Texas Press.
- Barbero, M. (2002). La educación desde la comunicación (Vol. 18). Editorial Norma.
- Bárcena F. Y C. Mélich (2000) La Educación Como Acontecimiento Ético. Madrid: Paidós.
- Beato, R. y Basora. (2010). Formación de la escuela de padres y madres en el nivel inicial del Centro Educativo Julio Cesar Curiel. Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana
- Beltrán, M. (1988). Ciencia y Sociología. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones. Noveduc Libros.
- Bolívar, A., Domingo J. Y Fernández M. (2001). La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Recuperada de <https://www.researchgate.net/.../La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-...>
- Borrell F., N. (1989). Organización Escolar, teorías sobre las corrientes científicas. Barcelona: Humanista.
- Borrel, E. y Chavarría, X. (2001): La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes. Barcelona: Cisspraxis.
- Bourdieu, P. (1999). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005), La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México, Fontamara.
- Botero, P. (2008). Representaciones y Ciencias Sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Espacio Editorial. Argentina
- Blommaert, J. (2001). Investigating Narrative Inequality: African Asylum Seekers' Stories in Belgium. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926501012004002>
- Brown, R. H. (1987). Yociety as text: Essays on rhetoric, reason, and reality, Chicago, University' of Chicago Press.
- Bustamante, G. y Díaz, L. (2000). Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bluner, H. (1962). La sociedad como interacción simbólica. En: Arnold M. Rose, ed., Human Behavior and Social Processes, An Interactionist Approach, Cap. 9, Londres, Routledge & Kegan Paul. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/110537041/Blumer-La-sociedad-como-interaccion-simbolica>.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia – escuela en la educación. España. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre formación profesional. Escuela participativa y comunidad: La participación comunitaria en la gestión educativa. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CESCUELA%20PARTICIPATIVA%20Y%20COMUNIDAD.pdf>.
- Cáceres R. (2007). Gestión de directivos docentes para la construcción del PEI en el colegio metropolitano de Florida. Blanca. Universidad Javeriana, Bogotá.
- Calvo, G. (2004a). La preocupación por la equidad y la formación docente: A propósito de la Eficacia Escolar. En Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe.
- _____ (2004b). La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico. Unesco; Ascun.
- Calvillo, M., & Favela, A. (1995). Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica. Sociológica.
- Camargo, M. et al. (1999). Metodología para estudios de caso sobre la gestión escolar. Bogotá, D. C.: Corpoeducación, Fundación Corona y Departamento Nacional de Planeación, sin editar.
- Cantero, G.; Celman, S., et al. (2001): Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela. Buenos Aires, Santillana.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigaciónnación en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.



- Cassasus, J. (1999): "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En: OREALC/UNESCO (1999): La gestión en busca de sujeto. Santiago de Chile: UNESCO.
- Castañeda, M. y Lozano, M. (2003). Estado del arte sobre eficacia escolar en Colombia. In F. Murillo, La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Castejón, J.L. (1996). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castro, C. S. (1991). La formación docente en América Latina: un desafío que requiere respuesta. UNESCO/OREALC
- Coleman, J.S. (1969). Equal Educational Opportunity. Massachusetts: Harvard University Press.
- Collado, P. (2001). El Trabajo y la postmodernidad. Un análisis de la sociología del trabajo de la asociación entre las transformaciones en la organización del trabajo y la atmósfera cultural de la posmodernidad latinoamericana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2731265.pdf>.
- Contreras, J (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 61-81.
- Corpoeducación & Fundación Corona. (2003). Contacto escolar, crónicas y reflexiones para el mejoramiento de la escuela. pp. 15, 16 y 75. Bogotá.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE, (2001). La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos. Recuperado de <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cld=392&aid=613>
- Chen, G.M. y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. Communication Yearbook, 19, 353-383.
- Cruz, F. (2005), Nuevo pensamiento administrativo. Universidad del Valle
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation: Educational leadership. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. Leadership Quarterly, 15(6), 857–880.
- Dewey, J. (1946) Democracia y Educación. Losada, Buenos Aires.
- Deleuze, G. (1987). La imagen-tiempo. Trad. Francisco Monge Barcelona: Editorial Paidós.
- Díaz, M (2003). Evaluación y mejora de la actividad docente de profesorado universitario. Barcelona: Educación Médica. Vol.6, N.3.
- Díaz, A. (2014). Aportes para pensar sobre la subjetividad política femenina. Recuperado de revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/2772/2494
- Denzin, N. K. (1989). Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: McGraw Hill.
- Doherty, J. (2009). Perceptions of teachers and administrators in a Massachusetts suburban school district regarding the implementation of a standards-based teacher evaluation system. Doctoral Dissertation. South Orange, NJ: Seton Hall University.
- Donadello, A. (2011). El Director en los centros de educación primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. España.
- Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En Tenti Fanfani, E. (org.) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: IIPE / UNESCO, 15-43.
- Durán, C. N. (2008). Teoría de la educación: un análisis epistemológico.
- Duschatzky, S., & Birgin, A. (2007). ¿Dónde Está la Escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. pags. 5, 17. Buenos Aires: Manantial.
- Escudero, J. M. otros (1997) Diseño y Desarrollo del Curriculum en la Educación Secundaria.
- Elliot, J. (1990). La Investigación-Acción en educación. Madrid: Morata.
- Figari C; Hernández, M (2008): Dispositivos de disciplinamiento laboral en una empresa del sector automotriz. El "mantenimiento total" como espacio de disputa. 4 Seminario de trabajo, UNESP – MARILLA, del 26 al 30 de mayo de 2008, Brasil.
- Freinet, C. (1971). La Educación por el Trabajo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1976). La educación como práctica de la libertad. México D.F, México: Siglo XXI



- Ferguson, Chris (2005). Developing a Collaborative Team Approach to Support Family and Community Connections with Schools: What Can School Leaders Do? En ERIC Database Identificador No (ED484839). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/>
- Fernández, C. (2007). Una Introducción a los Critical Management Studies. pp. 2, 7
- Foucault, M. (1983). Vigilar y Castigar, Madrid, Siglo XXI.
- _____ (1993). Las redes del poder. Buenos Aires: Almagesto
- _____ ([1978] 1999). "La "gubernamentalidad" en: Estética, ética y hermenéutica. pags. 175-197. Obras esenciales, vol. 3, Barcelona, Paidós.
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid, Akal.
- Friedrich, T.L., Vessey, W.B., Schuelke, M.J., Ruark, G.A. y Mumford, M.D. (2009). A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks. The Leadership Quarterly, 20(6), 933-958.
- Guattari, 1996b, "Subjectivities:ForBetter and for Worse", en: Gary Genosko (ed.), The Guattari Reader, Oxford, Blackwell
- Gadamer, H. G. (1977). Verdad y método, Salamanca, Ediciones Sígueme
- García y Dolan (1997). La dirección por valores (DpV). Madrid. McGraw Hill
- García, C. M. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar, (30), 27-56.
- García Durán, M. (1991). Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros EGB de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz. Tesis doctoral inédita. UNED
- García R., F. (2002). Organización escolar y gestión de centros educativos. Málaga: Aljibe.
- García, J. y Casanueva, C. (1999). La Gestión del Conocimiento y el Factor Humano. Pasos para equilibrar sus funciones en el logro del aprendizaje organizacional. México: Thomson.
- Garay, A. (2001), Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: ANUIES
- Gairín, J. y Darder P. (1994). Organización de Centros Educativos, Aspectos Básicos. Barcelona: Editorial Praxis.
- Gairín, J., Tejada J. y M. Tomás Folch (2005). Incidencia de la formación en las conductas implícitas de los directivos. Barcelona: UAB.
- Geertz, C. (1993). El surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Genette, G. (2004) Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Madrid: Tauros, 1989. Gubernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Unesco.
- Ginzburg, C. (2007). Reflexiones sobre una hipótesis. El paradigma indiciario veinticinco años después", en Contrahistorias, núm. 7, México, D. F
- Giroux, H. A., & Pons, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Amorrortu.
- Ghiso, A. (2000). Perspectiva dialógica de la práctica educativa. En: Contexto Educativo Universidad Regional de noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. No.59, p.42-53.
- _____ (2007). Sospechas y supuestos para la recreación metodológica en propuestas de educación popular hoy. México, 2007, ISBN: vol: 1 págs: 116, Ed. Instituto de pensamiento y cultura en América latina
- Gómez, R. (2000). Administración de los recursos humanos en las instituciones educativas. México: Trillas.
- González, M.V, (2004). El profesorado Universitario: su Concepción y Formación como Modelo de Actuación ética y Profesional. Revista Iberoamericana de Educación, 1-11
- González, MAG, (2010) Horizontes humanos: límites y paisajes. Universidad de Manizales
- _____ (2016). Aprender a Vivir Juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Manizales: Editorial Noveduc Libros y Universidad de Manizales.
- Guba y Lincoln (1994). Competing paradigms in qualitative research, en Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (eds.), Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Guarín, G. (2017). Acción Política Colectiva de las Políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la Diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales
- Guattari, F. (1996). Acerca de la producción de subjetividad. Caosmosis.



- Gutiérrez, E. (2004) Factores de eficacia Docente. Universidad Complutense de Madrid.
- Habermas, J. (1989). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva). Barcelona. Octaedro.
- Hernández, C. A. (2000). La Universidad y la Vigencia de la cultura académica. *Nómadas*, (12), 225-232.
- Halliday, M.A.K. (1982). El lenguaje como semiótica social. Interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económico
- Hall, V., Mackay, H. y Morgan, C. (1988): "Headteachers crt Work: profice and policy". En Glatter, R., Preedy, M., Riches, C. y Masterton, M. Understanding School Mauagement. Open University Press, Philadelphia. Págs. 78-9
- Hammersley, M. 2004. «Deconstructing the qualitative-quantitative divide», en J. Brannen (ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Vermont, Avebury, Ashgate Publishing Company.
- Heneveld, W. Y H. Craig (1996). Schools Count: World Bank Project Designs and the Qualitu of Primary Education in Sub-Saharan Africa, World Bank Technical Paper, Washington, DC. The World Bank.
- Hernández, C. (2002). Lenguaje, cuerpo y cultura. Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes, S.A.)
- Herrera, J. (2010). La comprensión de los social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. 2ª edición. Ediciones Ántropos Ltda. Bogotá
- Hirt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar. Recuperado de http://archivo.juventudes.org/textos/Nico%20Hirt/hirtt_merc.pdf
- Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica. - I a ed. 3a reimp.- Buenos Aires: Amorrortu
- Hopes, C. (1986): European Forum of Educational Administration. Report on the Intervisitation Programme in the Federal Republic of Germany. Deutsches Institut iur Internationale Padagogische Forschung, Frankfurt
- Holstein, J. y Gubrium, J. 1999. The Active Interview. *Qualitative Research Methods Series*, vol. 37. Londres: Sage
- Ingvarson, L. & Meiers, M., (2005). Investigating the links between teacher professional development and student learning outcomes.
- Imbernon, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En Juan Bautista Martínez (coord.). *Innovación en la Universidad: Prácticas, Políticas y Retóricas*. Barcelona: Graó.
- Ingvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Recuperado el 15 de abril de 2014, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10>
- Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 357-368.
- Iguiñiz, (1998): Política para la gestión para las escuelas. Lima: Tarea.
- Järvinen, H-M., (2006). Language in content and language integrated learning (CLIL). In D. Wolff & D. Marsh (Eds.).
- Jencks, C., & Bane, M. J. (1985). La escuela no es responsable de las desigualdades y no las cambia. Madrid: Narcea.
- Jedlowski, P. (2001). Memory and Sociology. *Themes and Issues*. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0961463X01010001002>
- Jiménez, C. y Valero Iglesias, L. De lo económico a lo educativo: Del estar al ser. *Revista Miradas*. No. 11. Universidad Tecnológica de Pereira. 2013, 125-135
- Josselson, R. y Lieblich, A. (1995). *Interpreting Experience. The Narrative Study of Lives*. Londres: Sage
- Kincheloe, J.L. (1991). *Teachers as researchers: Quality inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer.
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.)(1994a), 138-157.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.
- Kuhn, T. S. (1980). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de cultura económica.
- Krupskaya, N. (1986). La educación laboral y la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú.
- Krumer Nevo, M y Sidi, M. (2012). Writing Against Othering. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800411433546>



- Laudan, L. (1986). El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del progreso científico. Madrid: Encuentro,
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En J. Larrosa, Escuela, poder y subjetivación. págs. 257-361. Madrid: La Piqueta.
- _____ (2009). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Serie << Encuentros y seminarios >>. Recuperado de www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.
- Lather, P. (1986) Research as Praxis. Harvard Educational Review: September 1986, Vol. 56, No. 3, pp. 257-278. Recuperado de <http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.56.3.bj2h231877069482?code=hepg-site>
- Lira, M. M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario “Autoevaluación de la gestión directiva en pro de una educación creativa”. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, (29), 369-388.
- Loera, A., & McGinn, N. (1992). La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana. Resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y las políticas de promoción. Massachusetts: Education Development Discussion Papers.
- Loiola, E., Moura, S. (1996). Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais. In: FISCHER, Tania. (Org.) Gestão contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas
- López Yañez, J. (2003): “Aprendizaje organizativo: Un paisaje de luces y sombras”. En, Revista de Educación, No. 332. Madrid: MEC.
- Luckmann, T. Nueva sociología del conocimiento. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, n.74, p.163-172. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_074_09.pdf.
- Marchesi, A y Martín, E (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
- McLaren, P. (1998). Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Siglo XXI.
- Marcelo, C (2005) Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marková, I. (2000). Amédée or how to get rid of It: Social representations from a dialogical perspective. Culture and Psychology, 6 (4), pp. 419-460.
- Mardones, J.M. Y Ursúa, N. (1982). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica. Barcelona: Fontamara
- Mayo, E. (1977). Problemas sociales de una civilización Industrial. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marín, D. (2006). El sujeto humano en la administración: una mirada crítica. Estudios Gerenciales. 19(32). 135 – 158.
- Martínez, A. (2007). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. Anthropros.
- Maturana, H. (1992). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Mead, G. (1997). The philosophy of the present. Chicago. University of Chicago Press
- Ministerio de Educación Nacional. (2008) Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional.
- _____ (2013). Documento Guía Evaluación de Competencias
- _____ (2014). Documento Modelo de Gestión Escuela de Vida
- _____ (2015). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política
- Miñana, C. y Colectivo de Directivos (1999). En un Vaivén sin Hamaca. La cotidianeidad del directivo docente. Bogotá: Universidad nacional. Programa de Fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y Media – RED
- Mortimore P. et al (1988), School Matters: The Juniors Years, Open Books, Londres
- Morales, P. (2010). Ser profesor, una mirada al alumno. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 91-150. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>
- Muñoz, Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). Investigación sobre mejora de la eficacia escolar: un estudio de caso. Madrid: CIDE.
- Moscovici, S. (1986). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona. Paidós
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (ed), Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Murillo, F. J. (2003). Investigaciones sobre la eficacia escolar en Iberoamérica.



- Murillo, F.J. (2004). Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, p. 10
- Navarro, M. (2002): La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. México: UPN/Durango.
- Nussbaum, Martha C. Sin fines de Lucro. 2011
- OCDE (2004): Revisión de políticas nacionales en educación: Chile. París y Santiago: Oede y Mineduc
- O'Connor, P.M.G. y Quinn, L. (2004). Organizational capacity for leadership. En C.D. McCauley y E. Van Velsor (Eds.) The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development (pp. 417-437). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Organización de Estados Iberoamericanos, (1999). Informe Iberoamericano sobre formación continuada de docentes. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/webdocente/>
- Ortega, R. (2005). Intervención con los alumnos. En IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Ochs, E. (2000). Narrativa. En Teun van Dijk, ed. El discurso como estructura y como proceso. Buenos Aires: Gedisa.
- Orozco J.C. (2004). Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber. Revista Nodos y Nudos 2 (17) Bogotá. Julio-diciembre.
- Prado Delgado, V. M., & Medina Rivilla, A. (2014). Características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en educación básica primaria. PAPELES, (11), 20-35.
- Patton, M. 2002. «Two decades of developments in qualitative inquiry. A personal, experiential perspective». Qualitative Social Work, 1 (3), pp. 261-283.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y Hermenéutica del Cuerpo Simbólico. Revista de Educación No. 336 (2005), pp. 189-201.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. In C. L. Pearce, & J. A. Conger (Eds.). Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership (pp. 1–18). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez, A. (2001). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga. Recuperado http://www.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf.
- Pérez, G. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Pérez, C. (2003). Formación docente para la construcción de saberes sociales. Ponencia presentada en las jornadas de investigación de la Facultad de Humanidades y educación. Universidad de Zulia. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie33a02.pdf>. Fecha de consulta 16 de abril de 2014
- Peterson, K. D. (2000). Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Piñeros, L.J. y Rodríguez Pinzón, A. (1998). Los insumos escolares en la Educación Secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Poggi, M. (2001): La formación de directivos de instituciones educativas. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Popkewitz, T. S. (1981). The Social Context of Schooling, Change, and Educational Research. Journal of Curriculum Studies, 13 (3), 189-206.
- Posada, J. y Sepulveda, M. (1999). Diálogo de saberes, negociación cultural y educación con personas jóvenes y adultos para la democracia, la paz y los derechos humanos. En: Revista Debate. No.9.
- Pozner, P. (1997). La gestión escolar. Antología de gestión escolar, México: SEP.
- Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Rajbhandari, Mani Man Singh (2007). Community Readiness for Self-Managed School En ERIC Database Identificador No (ED498417). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/> Fecha de consulta 10 de enero de 2014.
- Rattero, C (2009). La pedagogía por inventar En C. Skliar y J. Larrosa (compiladores), Experiencia y alteridad en educación. (pp.161-188) Rosario: Homo Sapiens Ediciones



- Ramírez, R. (2000): "La transformación de la gestión escolar: Factor clave para mejorar la calidad de la educación". En, Memoria: Quehacer Educativo 1995-2000, Tomo I. México: SEP.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1983). Historia del pensamiento filosófico y científico. Barcelona: Herder. 3vols.
- Reyes, W (2007). Tesis Doctoral Epistemología y Pedagogía en los Modelos de Formación Docente. Universidad de Zulia
- Restrepo, E. Técnicas Etnográficas. Fundación Universitaria Claretiana. pp 1-33
- Riessman, C. (1993). Narrative Analysis. Qualitative research methods. V. 30.
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2), 16-46.
- Rigby, K. (1996). Bullying in schools - and what to do about it. Melbourne, ACER.
- Ricoeur, P. (1983). Texto, testimonio y narración. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- _____ (1999). Historia y narratividad. Buenos Aires, México: Paidós.
- Rockwell, E. (1992). Tales from Xaltipan. Documenting Orality and Literacy in Rural Mexico. Cultural Dynamics, 5 (2).
- Rockwell, E. and Eugenia Roldán Vera. 2013. State governance and civil society in education: Revisiting the relationship. Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education.
- Rodríguez D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. REIFOP, 7(1).
- Rodríguez, G (1991). Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB. Tesis doctoral inédita. UNED.
- Rodríguez, N. (1995). Educación básica y trabajo. Un aporte a la utopía pedagógica. Caracas: Ediciones de la Biblioteca. UCV
- _____ (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. Educere, 4(10), 39-46.
- Rodríguez, R. (2013). Tesis doctoral El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Universidad de Barcelona.
- Rojas, W. (2003). Modernidad & In- humanidad: Lo Inhumano en la Organización y en el Trabajo. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Ciencias de la Administración
- Romero, A. (1982). Administración de la educación: introducción al estudio de la gestión administrativa en las instituciones escolares. ps. 16 - 58. Bogotá: Ediciones Usta.
- Romero, W. (2007). Prácticas de gestión directiva que aportan a fortalecer la calidad institucional: un estudio de caso. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rodríguez, C. J. F. (2007) Vigilar y organizar: una introducción a los Critical Management Studies. Siglo XXI de España Editores.
- Rodríguez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. REIFOP, 7(1). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en fecha (10-11-2014).
- Rorty, R. (2001), La filosofía y el espejo de la naturaleza, Madrid, Cátedra.
- Rubio Carracedo, J. (1984). Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las Ciencias Sociales. Barcelona: Humanitas.
- Rubin, Z. (1998). Amistades Infantiles. Versión Española. Alfredo Guera Miralles. Tercera Edición. Ediciones Morata. Madrid
- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders
- Saavedra, J. (2009). Descubriendo el lado oscuro de la gestión: Los Critical Management Studies o una nueva forma de abordar los fenómenos organizacionales. pags. 45 a 60. Universidad del Rosario. Revista de la Facultad de ciencias económicas. 22
- Saldarriaga, O., y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá
- Sandoval, L. (2002). Experiencias en gestión y liderazgo de directivos y educadores (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.



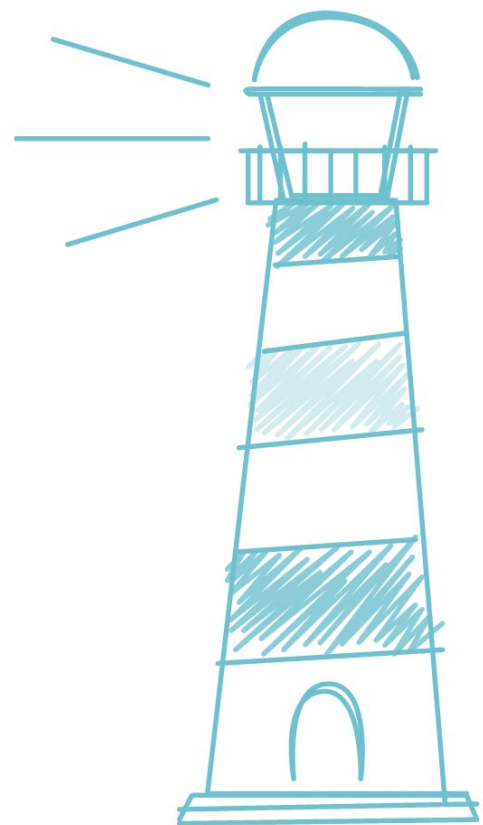
- Sánchez Valle, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. López Barajas y J.M. Montoya (Eds.) (1994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. Madrid: U.N.E.D., 119-143.
- Sarmiento, A. E. (2000). Evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria en Santafé de Bogotá. Factores asociados al logro académico. Bogotá: SED, DNP
- Searle, J. (1969). Actos de habla. Madrid: Cátedra, 1980.
- Secretaría de Educación Distrital, sed. (2000). Lineamiento pedagógico educación para la ciudadanía y convivencia. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo desarrollado. Deusto. Barcelona. España, 13-26
- Sierra, A. (1985). Filosofía de la Administración Educativa. Bogotá.
- Skliar, C. (2009) De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. Revistad'Innovació i Recerca en Educació, 3 (2):1-12. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Spinoza, B. (1999). Tratado Político. Madrid: Alianza Editorial.
- Strauss, A. C. J. (2002) Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia, Ed. Universidad de Antioquia.
- Stenhouse, J. (2004). La investigación como base de la enseñanza (5ª Ed.). Madrid: Morata.
- Scheerens, J. y Creemers, B.P.M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Ed.), School effectiveness and school improvement (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Stiggins, R. J., & Duke, D. (1988). The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation. Albany, NY: State University of New York Press.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Santos, B. (2003). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Desclée de Brouwer.
- TentiFanfani, E (2010): "Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual" en Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Editora UFPR.
- Tomasko, Robert. Rethinking: repensando as corporações. São Paulo: Makro Books, 1994.
- Torres, G. (1988). "Ampliando la Mirada". Capítulo 2 en Martinic, Sergio y Horacio Walker, Profesionales en la Acción: Una Mirada Crítica a la Educación Popular. CIDE, Santiago de Chile.
- Touraine, A. (1997). Podremos vivir juntos. Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Thomas, W. y Znaniecki, F. (2006) El campesino polaco en Europa y en América. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas: Boletín Oficial del Estado, 2006. [traducción de María Teresa Casado]
- Towe, P (2012). An Investigation of the Role of a Teacher Evaluation System and Its Influence on Teacher Practice and Professional Growth in Four Urban High Schools. Recuperado de <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2792&context=dissertations>.
- UNESCO, (1991). Formación docente en América Latina. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000900/090086SB.pdf>
- _____ (1996). Comisión Delors. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional, (2004). La formación de los docentes en Colombia estudio Diagnóstico. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Valencia, C. (2006). Escuelas Normales y la Formación del magisterio: Primera mitad del siglo XX. Manizales. Editorial Universidad de Caldas.
- Valdez Medina, J. L. (1998). Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social. México: UAEM
- Vasilachis, I. Coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa
- _____ (2015) Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa (Capítulo IV).
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. Intervención Psicosocial, 1994, vol. 3, pp. 87-116



- Velasco, E. Arellano, J. A. (2005). Gestión Social, Conceptos operación y dinámica. Recuperado de www.tuobra.unam.mx/publicadas/050824064920.pdf.
- Vélez, R. (2009). La relación familia y escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. Revista Educación Comunicación Tecnología. Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en: <file:///Users/beatrizramirez/Downloads/286.pdf> Fecha de consulta 16 de enero de 2014
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe". Revista latinoamericana de innovaciones educativas, 17, pp. 29-53
- Volosinov, V. N. (1973), Marxism and the philosophy of language, Nueva York, Seminar Press.
- Wageman, R., Fisher, C. y Hackman, J.R. (2009). Leading teams when the time is right: Finding the best moments to act. Organizational Dynamics, 38(3), 192-203.
- Weick, K. E. (2000). El liderazgo como legitimación de la duda. En W. Bennis, G. M. Spreitzer y T. G. Cummings (Eds.), El futuro del liderazgo (pp. 104-115). Bilbao: Deusto, 2002.
- Wetherell, Margaret ed. (2009). Theorizing Identities and Social Action. Identity Studies in the Social Sciences. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Widdershoven, G.A.M. (1996). Ethiek en empirisch onderzoek naar de autonomie van de patient in de zorg voor mensen met geheugenstoornissen. "Ethics and Empirical Research" from the Netherlands Research School for Applied Philosophy.
- Zambrano, M. (2010). (quinta reimpresión). Filosofía y Poesía, México: Fondo de cultura económica.
- Zangaro, Marcela (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno, Trabajo y Sociedad, 16, 163-177.
- Zemelman, H (1987). Uso crítico de la teoría. El Colegio de México.
- _____ (1992). Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. Anthropos Editorial.
- _____ (1996). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. El Colegio de México, México.
- _____ y LEON, Emma (1997). Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. Anthropos, Barcelona.
- _____ Rauber y Tamarit (2004). La escuela como territorio de intervención política. Primera Edición. Buenos Aires: C.T.E.R.A
- _____ (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Anthropos
- _____ (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. Desacatos, No.37, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

ANEXO 2

DIARIO DE CAMPO

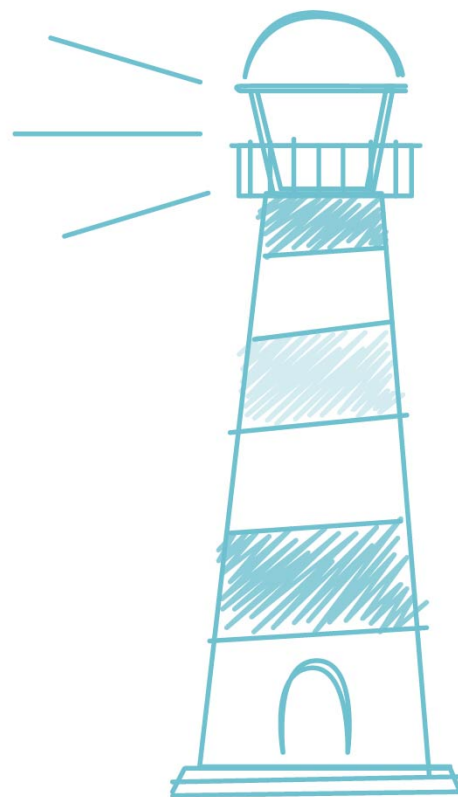




IDENTIFICACIÓN		
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de finalización:
Escenario:	Identificación fotográfica:	
Propósito:	Actores:	
Narrador:		
DESCRIPCIÓN		
COMPRESIONES		
Hallazgos significativos	Ideas fuerza	Ideas emergentes
CONFIGURACIÓN DE SENTIDOS		
Observaciones:		

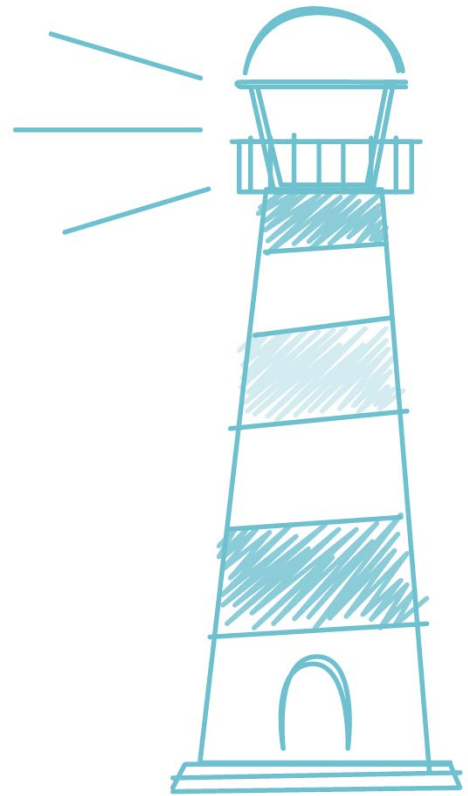
ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA



ANEXO 4

OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

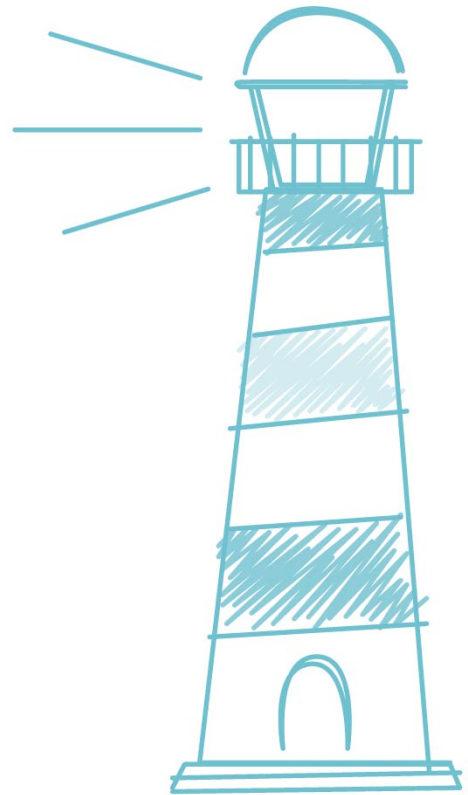




IDENTIFICACIÓN		
No. Observación:	Hora inicio:	Hora finalización:
Recursos:	Propósito:	
ASPECTOS DE LA OBSERVACIÓN		
Escenario		Actores
DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
Secuencia	Narrativa	
ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN		
Ideas fuerza	Ideas emergentes	Relación con la teoría
CONFIGURACIÓN DE SENTIDOS		

ANEXO 5

CARTOGRAFÍA DE LA GESTIÓN ESCOLAR





La Cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica que consiste en utilizar la elaboración colectiva de mapas para poder comprender lo que ha ocurrido y ocurre en un territorio determinado, como una manera de alejarse de sí mismo para poder mirarse y comenzar procesos de cambio. En el caso particular, el poder develar las interrelaciones que constituyen el mundo complejo de la gestión escolar.

El ejercicio de Cartografía Social es una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva. La construcción de este conocimiento se logra a través de la elaboración colectiva de mapas, el cual desencadena procesos de comunicación entre los participantes y pone en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio.

De acuerdo con lo anterior, con los diferentes grupos, representantes de la comunidad escolar, se realizará una serie de actividades que permita recopilar la información e iniciar procesos de reflexión en torno a los diferentes sentidos y significados que se le confiere a la gestión escolar y los escenarios en dónde ésta se desarrolla.

Para ello se plantean los siguientes momentos:

Primer momento: Se partirá de las siguientes preguntas orientadoras

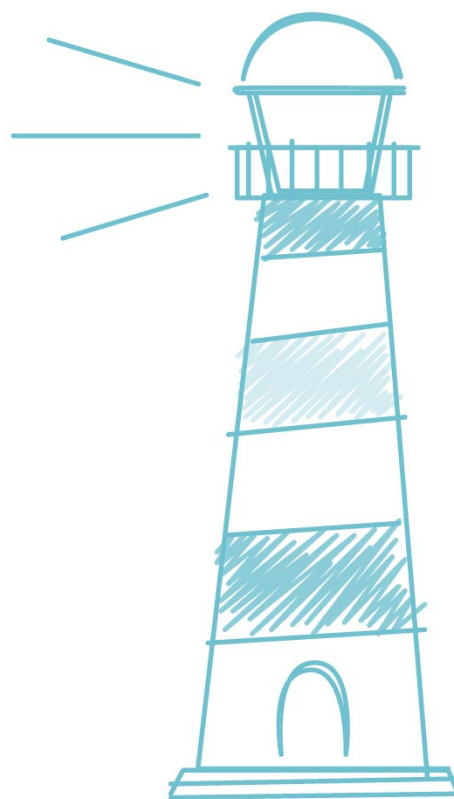
- ¿Qué es para ti la institución escolar?
- ¿Cuáles son las relaciones que se dan en la institución escolar?
- ¿Cómo se administra la organización escolar?
- ¿Cuáles son las prácticas de gestión en la escuela?
- ¿Quiénes intervienen en el liderazgo de la institución escolar?
- ¿Cuáles son los escenarios en dónde se da la gestión escolar?

El segundo momento tendrá como propósito central la elaboración del mapa de los sueños de la institución escolar. El dossier del mapa, consta de los siguientes aspectos:

- Una explicación sobre lo que es un mapa de los sueños y una explicación sobre la actividad a desarrollar.
- Los aspectos más significativos de las actividades del primer momento.
- La representación del mapa de la institución escolar desde la representación de su gestión.
- A través de diferentes estrategias la configuración de propuestas en torno a la estructura, relaciones y prácticas de la gestión en la institución escolar.
- Socialización del mapa de los sueños configurados en los distintos grupos. Análisis de su viabilidad y posibilidades.
- Configuración de la gran cartografía social en torno a la gestión escolar.

ANEXO 6

HISTORIETA





Anexo 7. EDUGESTIÓN Haciendo Escuela



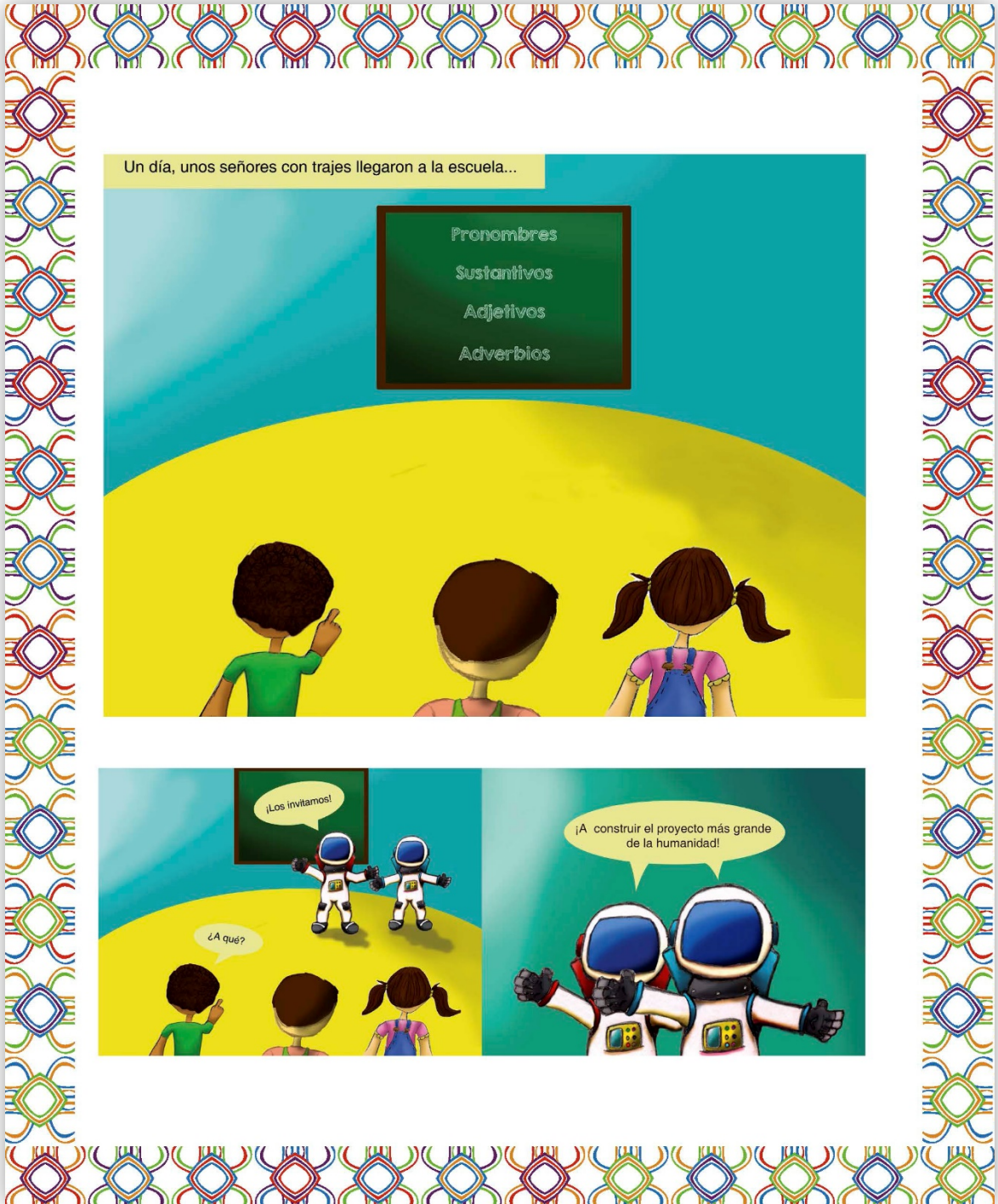
HISTORIETA

BEATRÍZ RAMÍREZ ARISTIZÁBAL

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

COHORTE 12













A continuación dibuje la escuela a la que le gustaría ir...



Ahora dibuja las personas que irían a esta escuela



Dibuja ahora lo que te gustaría que se hiciera en esta nueva escuela

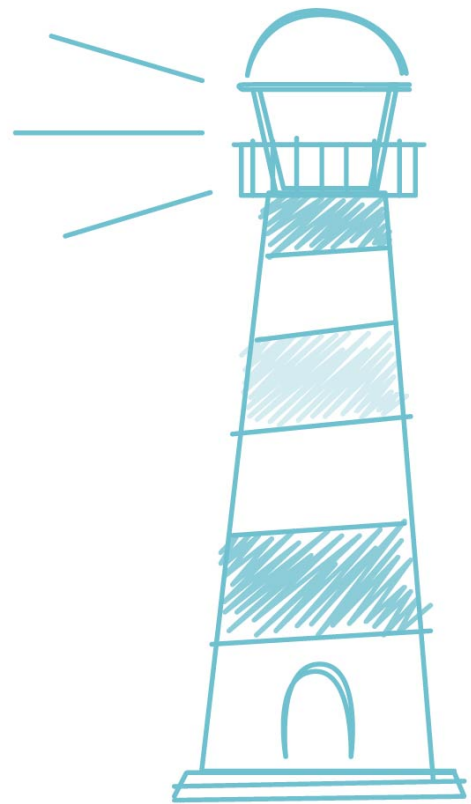


También me pidieron que escriba, lo que me gusta de la escuela a la que voy en la Tierra...

Por último, me pidieron que dibujara, todo lo que necesito en la escuela del planeta Edugestión para ser feliz...

ANEXO 7

CARTA ASOCIATIVA

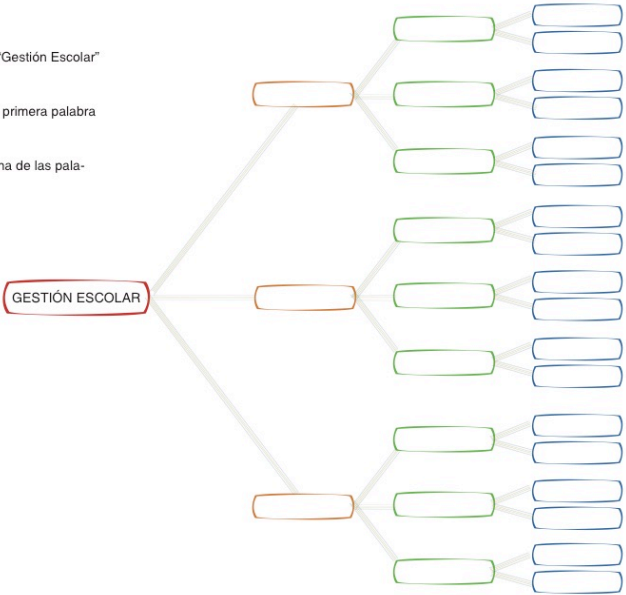




Menciona 5 palabras con las que usted asocie al concepto de "Gestión Escolar" y jerarquícelas, siendo 1 la de mayor relevancia.

Escriba 3 palabras más que le vengan a la mente a partir de la primera palabra que relacionó con "Gestión Escolar".

Por último mencione 2 palabras más que relacione con cada una de las palabras que acabó de mencionar.

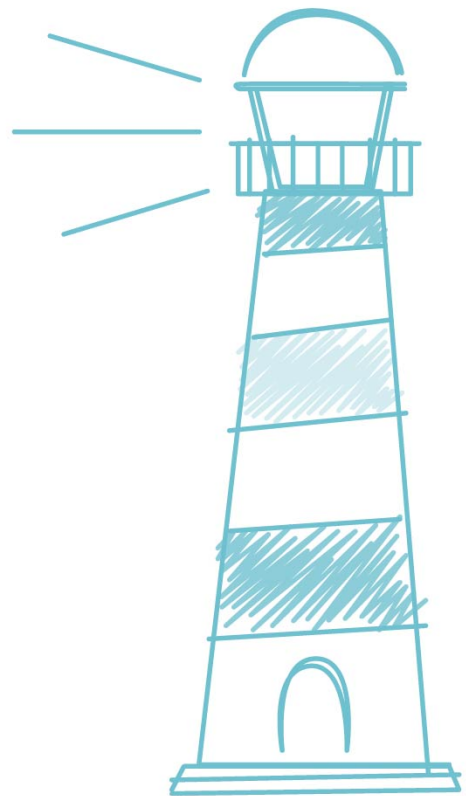


Si la escuela no existiera como la conocemos y no tuviéramos que hacer las cosas de la manera en que las hacemos hoy, ¿qué características debe contemplar la gestión escolar, en cada uno de los aspectos señalados en la siguiente gráfica, para transformar la escuela?



ANEXO 8

CONSENTIMIENTO INFORMADO





En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar, luego de comprender en qué consiste la investigación “Horizontes de la Gestión Escolar para una Escuela del Presente Histórico en Colombia.” adelantada por Beatriz Ramírez Aristizábal estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Comedidamente le solicitamos responder con letra legible y de la manera más honesta y completa posible, recordando que nuestro fin no es evaluar su trabajo ni el de su institución, sino realizar una exploración acerca de la gestión escolar desde los actores de la comunidad educativa.

Objetivo de la Investigación: Construir un concepto alternativo de la gestión escolar, que posibilite configurar una escuela del presente histórico en Colombia, a partir de las experiencias y saberes de sus actores y contextos.

Procedimientos: Para la recolección de los datos se aplicarán una serie de instrumentos a algunos agentes educativos del medio institucional, con el fin de recolectar información relacionada con la estructura, relaciones y prácticas de la organización escolar en los entornos institucionales. Para ello se utilizarán las técnicas de la entrevista individual, grupo focal, observación participante, revisión documental y algunas otras técnicas interactivas para la construcción colectiva de conocimiento. Para ello, de manera previa se procede a explicar al informante los aspectos relevantes de la investigación a través de la lectura del consentimiento informado.

Beneficios: La información obtenida permitirá identificar elementos para la configuración de las concepciones que debe orientar la construcción de la organización escolar, sus relaciones y prácticas a partir de un concepto emergente de gestión escolar, surgido de los actores del sistema educativo en sus contextos para una escuela del presente histórico.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de respuesta a inquietudes: los participantes recibirán respuesta a cualquier pregunta que les surja acerca de la investigación.

Garantía de libertad: los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa que se vaya obteniendo durante el estudio.



Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas y/o instituciones de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación.

Se firma a los ___ días, del mes _____ del año 2016.

Nombre(s) Apellido(s)
Identificación No.

Firma

