

LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SECTOR

OFICIAL: CONFIGURACIONES EMERGENTES Y COMPLEJAS

HUBER ALBEIRO BENJUMEA PAMPLONA

NELLY LANCHEROS NUÑEZ

NANCY ZARATE FARIAS



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE POLÍTICAS

Y GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ, D.C.

2015

LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SECTOR
OFICIAL: CONFIGURACIONES EMERGENTES Y COMPLEJAS

HUBER ALBEIRO BENJUMEA PAMPLONA

NELLY LANCHEROS NUÑEZ

NANCY ZARATE FARIAS

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación

Directora

YOLANDA CASTRO ROBLES



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE POLÍTICAS
Y GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS
BOGOTÁ, D.C.

2015

Nota de Advertencia

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de grado. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque los trabajos de grado no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vea en ellos el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Artículo 23 de la resolución N° 13 de junio de 1946

Pontificia Universidad Javeriana

Resumen

El estudio caracteriza la gestión directiva en el sector oficial a partir de los contextos en que se desarrolla. La metodología se ubica en una perspectiva cualitativa con estudio de caso múltiple en tres localidades de Bogotá D.C.: Kennedy, Bosa y Barrios Unidos. Esto se desarrolla a través de treinta entrevistas en profundidad realizadas con directivos docentes y directores de educación, se establecen tres unidades de análisis articuladas al objetivo: La gestión en el marco de lo público, el rol de la dirección, el contexto local y su incidencia en la gestión directiva. Los hallazgos muestran como la escuela y la gestión directiva se encuentra permeada por factores que la hacen compleja: comprensiones de lo público, identidades de los sujetos, características del contexto, configuraciones de los directivos docentes y las políticas educativas. Se concluye que la gestión se configura entre tensiones relacionadas con las regulaciones de la política, el deber ser planteado en la teoría y las funciones, las subjetividades de los actores y los contextos particulares. La comprensión de la gestión debe superar lo administrativo y organizacional incluyendo elementos sociales, políticos, culturales, económicos y psicológicos. Las características de lo local sólo incrementan tiempos para su atención disminuyendo su efectividad, no obstante, los factores que complejizan la gestión son similares para todos los casos.

PALABRAS CLAVE: Gestión, Escuela, Oficial, complejidad, configuración.

Abstract

The study characterizes the executive management in the public sector from the contexts in which it operates. The methodology is located in a qualitative perspective with study of multiple cases in three locations from Bogotá D.C: Kennedy, Bosa and Barrios Unidos. It is developed through thirty interviews in depth realized with principals and teaching directors; three units of analysis articulated to the objective are established such as: The management in the public sector, the role of the management, the local context and its impact on executive management. The findings show how the school and the executive management are permeated by factors which make it complex: public understandings, subjects' identities, characteristics from the context, principals' configurations and educational policies. We conclude, the management is configured among tensions related with regulations of the politics, the must-be proposed in the theory and functions, the subjectivities of the actors and particular contexts. The comprehension of the management must overcome administrative and organizational issues including social, political, cultural, economic and psychological elements. The local characteristics only increase times for their attention decreasing their effectiveness; however, factors which complicate the management are similar for all cases.

KEY WORDS: Management, official, school, complexity, configuration.

Agradecimientos

Gracias a la Secretaria de Educación del Distrito cuyo objetivo busca la cualificación de los (as) docentes que día a día estamos en las instituciones impulsando procesos formativos. A los directivos docentes rectores y coordinadores de las tres localidades objeto de estudio por su disposición y aportes a proyectos que redunden en la comprensión y mejoramiento de las prácticas de gestión. A nuestras familias por su comprensión, paciencia y apoyo incondicional. La Universidad por su compromiso en los procesos de formación. José Guillermo Martínez Decano de la Facultad de Educación por sus valiosos aportes y especialmente a la tutora Yolanda Castro no sólo por brindar sus excelentes conocimientos, sino también por haberse convertido en un miembro más del equipo de investigación.

Contenido

Introducción	14
Planteamiento del problema.....	17
Objetivos	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos	22
Justificación	23
Antecedentes.....	24
Revisión teórica	37
Institución Educativa Oficial	37
Escuela y gestión en el sector oficial	43
La escuela como organización compleja	52
Gestión.....	58
Elementos para entender la configuración	65
Metodología.....	70
Diseño de la investigación	71
Participantes.....	73
Procedimiento de recolección de datos.....	74
Unidades de análisis.....	76
Estrategias de análisis	84
Resultados.....	85
Discusión	134
Conclusiones.....	151
Recomendaciones	156
Referencias.....	161
Anexos	167

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Ámbitos desde donde se configura la gestión directiva. Elaboración propia	2222
Ilustración 2 Unidades de análisis que emergen del estudio. Elaboración propia.....	76
Ilustración 3 Unidad de análisis No. 1. Elaboración propia	79
Ilustración 4 Unidad de análisis No. 2. Elaboración propia	81
Ilustración 5 .Unidad de análisis No. 3 Elaboración propia	83

Introducción

El sistema educativo colombiano ha tenido un continuo proceso de descentralización a partir de 1968. El objetivo de ello fue lograr mejores índices de acceso y cobertura, manejo adecuado de recursos propendiendo por elevar la calidad académica y para ello la gestión directiva se han convertido en un elemento importante en la aplicación de las políticas al interior de las instituciones escolares, haciendo que los sujetos de la dirección y en general la comunidad educativa adquieran un mayor protagonismo. La responsabilidad que imprime las nuevas formas de organización del sistema educativo se conjugan con una multiplicidad de funciones de orden administrativo, académico, pedagógico y comunitario, de tal forma que configuran de manera particular el rol de la dirección en medio de nuevas tensiones, retos y desafíos.

De acuerdo con lo anterior, el presente proyecto surge del deseo de indagar acerca de cuáles son los factores que aportan a esa configuración de la gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial inmersas en contextos diversos y complejos, sujetas a condicionamientos de tipo normativo emanadas desde las políticas públicas en convergencia con las características de los sujetos miembros de la comunidad, heterogeneidad de estudiantes, docentes y familias, las comprensiones que cada uno tiene acerca de la escuela y las tensiones que de ello se derivan. El documento se divide en cuatro capítulos. En el primero de ellos el lector encontrará una descripción detallada de la problematización que rodea la gestión directiva a propósito de las nuevas formas de organización del sistema educativo colombiano. Así mismo, una serie de estudios e investigaciones realizadas en torno a la gestión directiva encontrando en ellos la oportunidad de complementar los resultados obtenidos ya no sólo en términos del deber ser a partir de unos retos y compromisos que definen las complejidades de la dirección, sino incursionar en la indagación de los factores que hacen de la gestión directiva una acción

compleja especialmente en el sector oficial. De otra parte, los referentes teóricos que sirvieron de base para el desarrollo de la investigación; en este aspecto se abordaron categorías que permitieran el desarrollo de los objetivos del proyecto. Estas categorías corresponden en primer lugar, a las definiciones de escuela que van desde la comprensión de organización, homogenización y sistema centralizado (Corpoeducación Fundación Corona, 2004); escenario de formación y de organización (Perkins, 2001); organización que aprende (Aguerrondo, 1996) entre otros. La segunda categoría pretende definir la relación entre escuela y gestión en el sector oficial y el concepto de lo público como categoría política y sociológica. La tercera categoría se encuentra enmarcada en la comprensión acerca de la complejidad y su relación con la escuela y la gestión. Se definen los elementos que le aportan niveles de complejidad como: el contexto, las realidades, el tiempo, las identidades y el conocimiento. Finalmente, en este apartado se aborda el concepto de gestión y gestión directiva desde diferentes posturas teóricas.

El segundo capítulo hace referencia a propuesta de desarrollo metodológico desde un enfoque cualitativo con estudio de caso múltiple en tres localidades de Bogotá: Barrios Unidos, Bosa y Kennedy, utilizando entrevistas a profundidad a directivos docentes rectores y coordinadores, al igual que a los tres directores locales de educación. Los resultados de las entrevistas permitieron conocer las perspectivas de la gestión directiva desde los sujetos que asumen el rol e identificar tres unidades de análisis: la gestión en el marco de lo público, el rol de la dirección y la incidencia del contexto local en la gestión directiva.

El tercer capítulo presenta los hallazgos y discusión del estudio evidenciando que la complejidad de la gestión directiva en el sector oficial se configura en medio de diferentes tensiones: entre lo público y político, entre los campos de desarrollo, los procesos, los estilos y la praxis de la gestión; tensiones de la institución educativa como territorio de encrucijadas y

complejidades; configuración de las identidades de los sujetos, la inmersión de la gestión directiva entre el cumplimiento de la norma y las posibilidades de reconocer su gobernabilidad, la formación del directivo como punto de anclaje permanente para favorecer la acción. Se presentan también los elementos del contexto local y su incidencia en la gestión directiva evidenciando que el tamaño de las instituciones tiene impacto más desde lo operativo y los tiempos dedicados para atender a la escuela generando desgaste; sin embargo, la complejización como efecto globalizador es similar para todas las instituciones y localidades estudiadas.

En la última parte de este estudio y como producto de los resultados obtenidos en términos de la configuración de la gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial, con sus niveles propios de complejidad, los elementos que la caracterizan, la comprensión de los roles de la dirección, las dinámicas y las tensiones de la gestión; se presentan algunas recomendaciones en términos de orientaciones y/o lineamientos que pueden ser tenidas en cuenta para su mejoramiento.

Para comprender la gestión directiva hoy, es necesario hacerlo desde una perspectiva sociológica más que administrativa y organizacional, es decir, ubicar su lugar en términos de la relación con lo social, político, cultural, económico y psicológico.

Planteamiento del problema

Los procesos de reestructuración del Estado Colombiano y de las políticas públicas que se han venido presentando desde los procesos de descentralización tienen como fin racionalizar el gasto público, dar mayor eficiencia en la gestión de los servicios públicos y generar mayor participación de la comunidad en las decisiones del territorio. Esta última entendida como: “transferencia de competencias, recursos financieros y autonomía política del nivel central hacia el territorial quien debe vigilar a los servidores públicos territoriales para que ejerzan de manera diligente y eficiente las funciones que les fueron asignadas” (Procuraduría General de la Nación, 2011, pág. 15), enmarcada en el objetivo de velar por los derechos fundamentales de los ciudadanos. Permite un nivel de autonomía en la organización, administración y gestión del campo específico.

La organización del sector educativo se ve permeado por estas nuevas formas organizativas y administrativas, en este orden es posible considerar tres etapas importantes que han venido generando transformaciones en las formas de comprensión de lo educativo haciendo de la escuela un espacio pleno de complejidades en las interacciones de formas diversas y ágiles, donde se involucran variados eventos que enmarcan los procesos de formación de las personas en diferentes relaciones: culturales, sociales, familiares y comunitarias. (Packman, 2001).

La primera etapa de los cambios en la organización del servicio educativo, está caracterizada por la descentralización de la administración en procesos organizativos y el gasto educativo, aunque se conserva la facultad centralista de la formulación de políticas educativas, periodo enmarcado entre 1968 y 1986. El origen de la descentralización como tal se da a partir de esos elementos. La segunda, caracterizada por el otorgamiento de algunas responsabilidades a los territorios, pero de forma restringida, proceso desarrollado entre 1986 a 1990.

Una perspectiva más contemporánea, define con mayor claridad este proceso de descentralización a propósito de los nuevos planteamientos derivados de la Constitución de 1991. A partir de esta fecha, con el surgimiento de Constitución Política de 1991 y el plan de gobierno de ese entonces Cesar Gaviria (Presidencia de la República, 1991). “Se dictan las normas legales para el reordenamiento organizativo y territorial del sector educativo, revalorizando la función de los Departamentos, y fortaleciendo las medidas tendientes a la descentralización administrativa, centralizando las decisiones financieras y políticas” (Azócar & Giraldo, pág. 3), y finalmente la ampliación de las funciones delegadas a las Secretarías de Educación en el año 2003 siendo ministra de educación Cecilia María Vélez-, (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Estos procesos de descentralización gestados en el sistema educativo colombiano dados con la intención de mejorar los índices de cobertura, de acceso, de manejo de recursos y para elevar los niveles de calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2009), replantea el rol de los directivos en razón de mostrar la gestión como su eje principal. De esta forma, aparecen nuevos retos en la necesidad de articular los procesos desarrollados en el contexto escolar, articulando las áreas de gestión directiva, académica-pedagógica, administrativa-financiera y de convivencia y comunidad, con el fin de garantizar procesos de gestión institucional, toma de decisiones autónomas, desarrollo de procesos pedagógicos enfocados en las metodologías, didácticas y contenidos, en otras palabras, autonomía administrativa y pedagógica.

En el año 2003 aparece en Colombia el proyecto político denominado “Revolución Educativa” definido desde el fomento de la productividad y la competitividad, “la transformación de la educación en Colombia que ponga a un mayor número de estudiantes capacitados para progresar y poner al país en mejores condiciones de competir” (Ministerio de

Educación Nacional, 2003); términos como productividad, competitividad, eficiencia, eficacia, son innegablemente parte del lenguaje que entra al sistema educativo y se presentan con el objetivo de responder a los intereses del sistema económico actual y que convierten el proceso educativo como producción e sujetos que se adapten a nuevas formas y exigencias globales.

En dicho contexto, la gestión directiva enfrenta la necesidad de comprender las nuevas dinámicas de los procesos educativos y direccionarlos de acuerdo a las políticas nacionales y locales articulándolas a los contextos particulares, la gestión como participación logra modificar las dinámicas y las formas de orientar la escuela y plantea la necesidad de revisar las formas de responder a realidades y a las políticas educativas replanteando las formas cómo se maneja el poder, además de las comprensiones de las identidades de los sujetos, el impulso del trabajo en equipo como elementos fundamentales en la configuración de la gestión directiva.

En este orden de ideas, la práctica de la gestión educativa especialmente la gestión directiva se configura desde el deber ser planteado en la teoría en términos de los principios de gestión y educación, los constantes cambios en las políticas desde las cuales emergen nuevas exigencias y finalmente la pragmática como las formas en que se hace visible la gestión como un espacio de acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones constituyen la complejidad de la escuela evidenciada con elementos completos de complejidad de acuerdo a los planteamientos de Morín “rasgos inquietantes de lo enredado, del desorden, la ambigüedad y la incertidumbre” (Morin, 1994, pág. 32).

Así, a la gestión directiva se le exige una gestión eficaz, el reconocimiento de las necesidades, la potenciación de:

las habilidades y destrezas de los miembros de la comunidad educativa; que oriente sus acciones para alinear objetivos, que tome decisiones de manera participativa y construya una visión compartida de la institución; que haga seguimiento a metas e indicadores que permitan el control

del quehacer directivo, administrativo-financiero, académico-pedagógico y comunitario y de convivencia. Igualmente, que se preocupe por una adecuada gestión del conocimiento al interior de la institución educativa a la que debe reconocer como una organización inteligente, como una organización que aprende. (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Los directivos (rectores, coordinadores) deben liderar mecanismos de planeación, puesta en marcha, evaluación y autoevaluación de acciones que respondan a procesos fundamentales como la convivencia y el liderazgo del gobierno escolar, acentuando la importancia en los niveles de comunicación y la participación de todos los actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones, además de establecer mecanismos de control y seguimiento que orienten y den sentido a la institución.

En el marco de la gestión escolar los directivos docentes representan un rol relevante en el cumplimiento de los objetivos y se hace necesario establecer una conexión clara entre políticas, praxis y teoría mediante una caracterización que permita un acercamiento a los diversos factores que impactan directamente los resultados de la gestión directiva, debe desempeñar su rol en medio de un contexto afectado por factores diversos que no siempre coadyuvan al cumplimiento de los objetivos especialmente el alcance de la excelencia en la educación, sería entonces relevante preguntarse:

¿Cómo se configura la gestión directiva en las instituciones educativas oficiales desde sus contextos particulares?

De esta pregunta se derivan otras que ayudan a su comprensión y desarrollo:

- ¿Cuáles son los elementos que caracterizan el contexto escolar oficial?
- ¿Cómo se definen los roles de dirección en los procesos de gestión directiva?

- ¿Qué tipo de interacciones se dan en la dinámica de la gestión directiva y sus diferentes ámbitos en el cual se desarrolla?
- ¿Qué tipo de tensiones se establecen en los procesos de gestión directiva en la institución educativa?

La naturaleza de la pregunta ubica el término *configurar* como intención de la investigación, comprenderla desde este contexto significa considerar tres aspectos:

Por un lado, la pregunta por la dirección escolar y su gestión está determinada por funciones, procesos y acciones, las cuales deben ser caracterizadas a partir de su propia naturaleza independiente de las relaciones que puedan establecerse entre ellos. Esto significa que un primer elemento analítico que sugiere configurar es entender los componentes que hacen parte de un proceso, para este caso la dirección escolar.

Por otro lado, configurar supone integrar, dar forma, establecer relaciones y por tanto analizar la manera como la gestión directiva opera, funciona y establece sus modos de proceder en diversos contextos.

Finalmente, y no menos importante, configurar la gestión directiva para este estudio es también ubicarla en contextos diversos y de alta complejidad como es el sector oficial, lo que implica analizarla desde diversas dimensiones que mostrarán articulaciones, tensiones, problemáticas y posibilidades.

De todo lo anterior, es claro que la pregunta de investigación se interesa por encontrar maneras diversas de dar forma, estructura, organización a una actividad que hoy tiene alta relevancia para el sector educativo y una responsabilidad mayor frente a sus propios resultados y a aquellos que se relacionan con la calidad de la educación.

El siguiente esquema muestra las relaciones que el estudio espera desarrollar a partir de la pregunta de investigación.

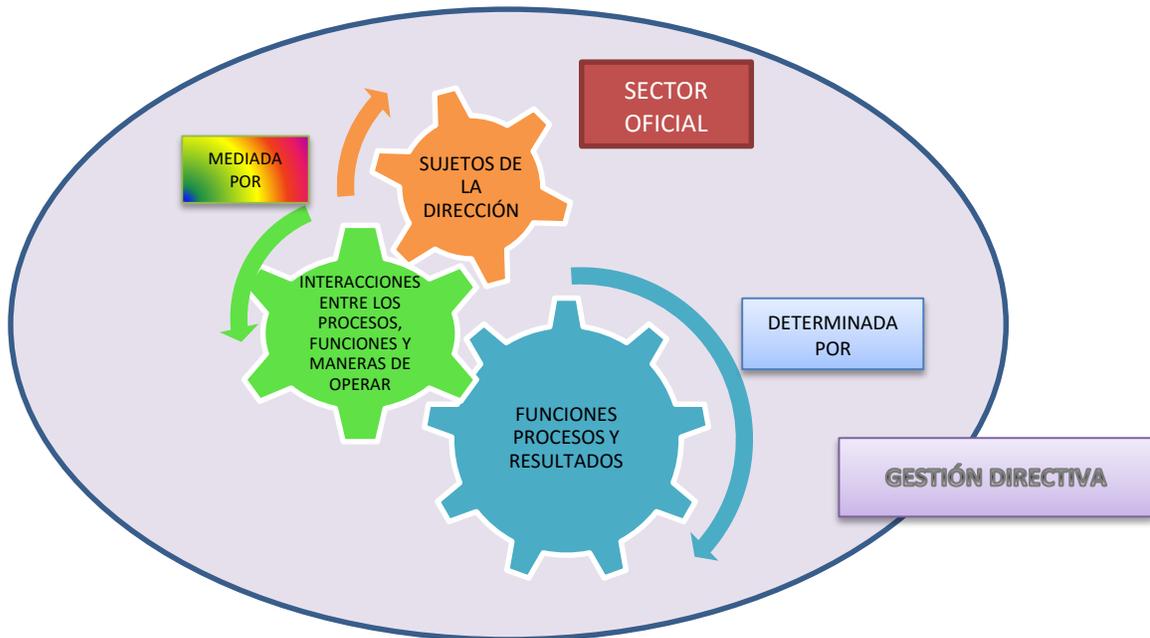


Ilustración 1 Ámbitos desde donde se configura la gestión directiva. Elaboración propia

Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo se configura la gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial identificando las tensiones que emergen y los retos que demanda el contexto actual.

Objetivos específicos

1. Caracterizar la gestión directiva de los colegios del sector oficial en términos de los factores implicados en su desarrollo.
2. Identificar los factores que intervienen en los procesos de la gestión directiva de las instituciones educativas del sector oficial.

3. Identificar las implicaciones teóricas y metodológicas para la gestión directiva en las instituciones educativas oficiales.
4. Plantear orientaciones y/o lineamientos respecto al ejercicio de la gestión directiva en este tipo de instituciones.

Justificación

Los cambios producidos de manera vertiginosa en la sociedad y la cultura le vienen planteando a la escuela transformaciones en varios niveles, uno de ellos, el de la gestión, organización y estructura; por ello abordar como tema de estudio este campo resulta pertinente; pues a pesar de contar con teorías y enfoques con respecto a lo que debería hacerse en gestión directiva y en ella el papel de la dirección, en la cotidianidad de la escuela es donde aparecen una serie de factores que vuelven compleja dicha tarea.

Indagar cuáles son esos factores permite identificar hacia dónde dirigir los cambios y retos; ahora, contextualizar la investigación en las instituciones educativas del sector oficial, resulta aún más oportuno en cuanto es un tema poco explorado y esta tarea en este contexto aún es más compleja.

De ahí que examinar sobre las dinámicas de gestión que se dan en este contexto, sus conflictos, sus tensiones ¿El desde dónde? Y ¿Por qué se realizan? ¿Qué se alcanza? y ¿Qué no?; determinar las condiciones que contribuyen al desarrollo de las instituciones desde la gestión directiva; analizar cuáles son las condiciones particulares de quienes asumen el rol de directivos docentes frente las tareas y demandas a la gestión directiva, resulta un aporte significativo para reconocer los aspectos emergentes sobre la gestión directiva en ámbito educativos complejos; para aportar a la construcción de teorías, enfoques o estrategias desde

nuestra realidad particular, desde lo que somos como escuela estatal, para visualizar hacia dónde llegar, pero en particular el camino que se debe seguir.

Finalmente, el estudio se hace pertinente, en tanto que en el contexto del Distrito Capital, desde hace varios años se vienen diseñando e implementando políticas públicas, de las que se derivan planes, programas y proyectos que han impactado la escuela en su totalidad: infraestructura, recursos humano, niveles de cobertura, bienestar estudiantil, la jornada escolar, el diseño curricular y pedagógico, proceso administrativos, financieros y comunitario, que aunado a las políticas educativas nacionales, internacionales y en particular a la situación de crisis social, política, económica y cultural que vive nuestro país en un contexto de globalización, han producido que la gestión directiva tenga mayores exigencias, situación que se vuelve complejo pues son muchas las variables que los directivos docentes tienen que sortear para dar cumplimiento a las metas de calidad educativa, al cumplimiento de la función social de la escuela y al compromiso de coadyuvar al desarrollo de las políticas del Estado.

Los resultados que hoy muestra el Distrito Capital, en términos educativos, han venido convirtiéndose en referentes para el país, razón importante para abordar la categoría de gestión directiva en las instituciones educativas oficiales, para que igualmente sirvan de reflexión desde la praxis y se convierta en tema de estudio, aprendizaje y aporte al diseño e implementación de las políticas públicas.

Antecedentes

En la revisión de investigaciones y aportes teóricos, se presentan aquellas consideradas pertinentes en torno a la gestión directiva en las instituciones educativas a partir del año 2000.

En el contexto europeo se identificó la de (Blázquez & Navarro, 2001) quienes buscaron determinar indicadores de calidad en el funcionamiento de los Equipos Directivos y la influencia que su actuación tiene en la organización y funcionamiento mismo de los centros educativos.

La investigación abordó cuatro aspectos: *el primero*, tipo de centro, se plantea allí, el valor del proyecto educativo como elemento orientador para su funcionamiento general, la importancia de un principio de equilibrio que regule las interacciones entre los sujetos que hacen parte de la comunidad, el papel del equipo directivo en el fomento de un buen clima institucional, la intencionalidad de una distribución, conservación y utilización adecuada de los recursos e instalaciones, así como, el esfuerzo por integrar al centro en el entorno social. *El segundo*, criterio hace referencia al modelo de gestión directiva, de ésta se encontró una dicotomía entre un modelo de dirección colegiado y otro más personal, siendo éste último el más frecuente, el cual se caracteriza por el estilo del rector según el cual realiza su función; se intenta realizar una dirección con la participación de los equipos directivos y de alguna manera a la comunidad educativa. *El tercer aspecto*, el perfil del directivo docente, en los resultados de la investigación se expresa que hay directivos que promueven el alcance de un clima adecuado para la convivencia y el trabajo, así como, la cohesión del grupo; de otro lado, se afirma que a los directivos docentes les falta mayor un liderazgo pedagógico; y como cuarto aspecto, en lo concerniente a la *formación de directivos*, los autores constatan la necesidad de una adecuada preparación de los docentes para desempeñarse en el rol, señalan como importante, el estudio de los documentos legales, la formación en procesos administrativos, la elaboración de modelos teóricos que permitan la creación de proyectos intencionales, normatividad y que sea contextualizada a la situación de las demandas que requiere la sociedad. Con todo lo anterior, Blázquez & Navarro, demuestran la necesidad de plantear unos indicadores de calidad en la

formación, ejercicio y proyección del trabajo del director del centro educativo y de sus equipos de dirección.

En España, se encuentra otra investigación de años más tarde, (Gairín & Castro, 2010) titulada “Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España”, que se llevó a cabo con el fin de diagnosticar de forma contextual las problemáticas fundamentales que afectan a la dirección y gestión de los centros educativos públicos.

Los resultados de esta investigación mostraron desfases entre la realidad escolar y las problemáticas de la gestión directiva realidad social; entre las formas de organizar y gestionar las instituciones escolares y las necesidades que se desprenden de las demandas cambiantes de la sociedad (Gairín & Castro, 2010); la falta de autonomía institucional, la falta de formación de los directivos, la gestión del profesorado y recursos dados al sistema; otra es la falta de mayores ayudas externas y en particular la necesidad de innovar la estructura y organización escolar

Los autores concluyen que la “descentralización y desconcentración de los sistemas educativos” debe aumentar la autonomía de las instituciones escolares, de sus docentes y de los equipos directivos; el modelo de dirección español requiere reformas substantivas debido al nuevo perfil profesional que está adquiriendo el liderazgo educativo a consecuencias de las implicaciones de una gestión directiva enmarcada en la globalización, contextos multiculturales, orientación a la mejora de resultados, pérdida de prestigio de la educación y de los profesionales; que se requiere un modelo directivo adecuado a las nuevas necesidades del sistemas y los centros. Finalmente siguen constatando que la dirección en España sigue siendo un destino poco atractivo al que solo han accedido en forma voluntaria menos de la mitad de los directivos actualmente en ejercicio.

En Álvarez (2003), se muestra un análisis de “La dirección escolar en el contexto europeo” en el que señala que la figura del director ha evolucionado y surgiendo diferentes tipologías en esta región como consecuencia de los procesos evolutivos de cada país. En el análisis hace referencia a varios modelos: El modelo francés, permite identificar que la figura del director es la que menos ha evolucionado en el contexto europeo y su rol está determinado hacia la gestión administrativa y económica. En Inglaterra y Gales, de acuerdo con García (2001) la dirección hace un recorrido que va desde la administración a un rol de gerente entre los procesos pedagógicos y los organizativos. Se le otorgan altos niveles de autonomía para la organización de la institución y los docentes con el fin de lograr los objetivos. Así mismo, el perfil de directivo definido en Alemania tiene la connotación de un guía escolar centrado en procesos disciplinarios y seguimiento de docentes, tiene la potestad de despedir a un profesor en determinadas circunstancias. Asume la coordinación didáctica y pedagógica del currículo, con menos participación en la gestión financiera.

El estudio de Álvarez plantea como uno de los perfiles más innovadores el de los países escandinavos denominados “modelos emergentes” en razón de su creación a partir de sus propias realidades y culturas. Los candidatos a la dirección son propuestos por una comisión y una vez seleccionado, goza de gran autonomía, autoridad y responsabilidad. Sus funciones contemplan la gestión del presupuesto, reclutar o despedir profesorado, estimular los procesos de participación, dinamizar aspectos curriculares, gestionar materiales, hacer seguimiento y evaluación interna. “En países como Noruega el perfil del director es mucho más coaching o consejero personal del profesorado” (Álvarez M. , 2003). Concluye que los directores de la unión europea si bien tienen modelos diferentes se parecen más entre ellos, a excepción de los españoles y portugueses.

A nivel latinoamericano, se identificó una investigación en Venezuela de (Rodríguez, 2000) “Gestión Escolar y Calidad de la Enseñanza” quien realizó un estudio etnográfica con información obtenida en el periodo comprendido entre noviembre 1994 a 1996, los objetivos se definieron desde comparar los estilos y formas de gestionar relacionados con la calidad y los resultados de los procesos de aprendizaje, identificación de los factores involucrados en los procesos de gestión y su influencia en los procesos de calidad y definir criterios tendientes al mejoramiento de la dirección escolar.

Los resultados obtenidos evidencian que a pesar de que las instituciones oficiales se encuentran reguladas de la misma manera, en su individualidad presentan estilos y formas de organización diferente en sus procesos organizativos definidos por las diversas formas de concebir la educación, además del tamaño de cada una de las instituciones. El director en este contexto no tiene autonomía para la selección o cambio de sus docentes. Finalmente, la investigación planteo diferencias entre la educación como servicio prestado por el sector privado y el oficial en términos de calidad, siendo la primera y de acuerdo a las posibilidades de la dirección mucho más eficaz en estos procesos.

En el entorno latinoamericano, Casassus (2000) realiza una reflexión en torno a los tipos de paradigmas que sustenta la gestión: A y B, el primero representa niveles de estabilidad sin mayores referencias a las dinámicas de los sujetos y el contexto como algo estático; lo que implica unos procesos de gestión de tipo operativo y tradicional. El segundo, evidencia los procesos de gestión en ambientes dinámicos y cambiantes en este el ser humano es evidenciado como parte de la dinámica por lo cual la práctica de la gestión debe estar dirigida a adaptarse y responder ante estas características de forma global, es decir flexibilizar los modelos de gestión.

Estos tipos de modelos entran en tensión ante la agenda política educativa en el fin de siglo, enmarcada por la reforma del Estado, políticas de descentralización, aspiraciones de democratización, libertad, participación y autonomía que impactaron en reformas de la gestión directiva, generando de un lado, discrepancias entre la formulación de política y las acciones, de otra parte, tensiones entre los sujetos con el rol de dirección, los procesos burocráticos y la comunidad educativa. En este orden de ideas, los procesos de gestión y concepción de la categoría educación están definidos desde cada uno de los paradigmas en el cual se sustente el sujeto de la dirección; en la región predomina una gestión tipo A la cual debería ser cuestionado, en tanto, que las innovaciones educativas más interesantes no son las que ponen en énfasis en lo económico sino en elementos que confluyan en el análisis de las realidades propias. (Casassus, 2000)

En el contexto colombiano, se encuentra el estudio realizado por Carlos Miñana y un colectivo de directivos titulado “En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente” (Miñana, 2000). La investigación hace una mirada de la cultura escolar analizando los procesos pedagógicos, disciplinares, los elementos del día a día y la escuela en su globalidad. El trabajo fue realizado por más de 40 directivos de instituciones en los departamentos de Atlántico, Barranquilla, Bogotá, Choco y Tolima que se dieron a la tarea de revisar y reflexionar su práctica pedagógica y de dirección, cuyo objetivo fue evidenciar formas para enfrentar los nuevos desafíos, realizando un análisis de la legislación y normatividad vigente y la revisión conceptos de gestión, dirección. Considera el sujeto de la dirección de forma global en los aspectos pedagógicos, organizativos, administrativos y financieros identificando los condicionantes que enmarcan sus acciones. Posteriormente, realizaron un proceso de auto observación, dando cuenta de las diferentes facetas de su cotidianidad (tiempos, actividades y relaciones); que después de

ser socializadas y analizadas permitieron establecer recomendaciones acerca de las mismas en el desempeño de la dirección en las condiciones actuales en aspectos como la dimensión de la gestión escolar, reconfiguración de las identidades del sujeto de la gestión en relación con el contexto, la diversidad en la que se enmarca el proceso, la creación de equipos, los requerimientos de formación y la importancia de visualizar la gestión de una forma holística en la cual todos los actores presentan diversos niveles de responsabilidad (Miñana, 2000). La importancia de este estudio radica en la visualización de las realidades del directivo docente a partir de su propia experiencia aportando elementos indispensables a tener en cuenta en nuestro proceso de investigación.

En octubre de 2002, en Bogotá dentro del marco del seminario liderazgo y gestión educativa cuyo objetivo era el intercambio de ideas sobre el desarrollo de los rectores, Fabiola Fajardo en nombre del Ministerio de Educación Nacional y la dirección de investigación y desarrollo de la calidad humana, presento los resultados de sus investigaciones en este ámbito con el documento titulado “Los roles del rector en las instituciones escolares colombianas” (Fajardo, 2001), en la cual se realizó una caracterización de la acción educativa. Identificaron tres ámbitos del trabajo del docente, administrativo, pedagógico, curricular y comunitario. En el aspecto administrativo se consideran acciones relacionadas con la proyección, ejecución y control en el manejo de recursos físicos, humanos y financieros. Dentro de las acciones de proyección delegadas al rector o director están las relacionadas con el PEI (construcción, adopción, divulgación y desarrollo), el gobierno escolar (organización y funcionamiento), presupuesto, actualización del personal docente y administrativo (identificar necesidades y gestionar para atender esas necesidades. Respecto a la ejecución está asignar funciones y responsabilidades a los miembros de la institución, ejecutar acciones encaminadas a dar

cumplimiento a las disposiciones del consejo directivo, gestionar con los entes correspondientes respecto a requerimientos específicos de la institución. En el aspecto pedagógico – curricular le corresponde liderar las actividades encaminadas a la ejecución del PEI emitidas por el consejo académico, todo lo relacionado con la puesta en marcha del currículo al igual que los procesos de evaluación estudiantil, además de programar las jornadas pedagógicas que fortalezcan el proceso académico institucional. (Fajardo, 2001) Solamente en el ámbito comunitario se menciona la necesidad de tener en cuenta los contextos internos y externos de la institución; sin embargo, estas características de la micro política no fueron identificadas en el estudio, por lo demás el énfasis está en los aspectos administrativos y pedagógicos en relación con el PEI y el mejoramiento continuo.

Ávila en el 2008, presenta su tesis doctoral con el título La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes en ella “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 macro política y micro política de las instituciones educativas” (Avila, 2008, pág. 13), evidencia la relación entre el rol y la normatividad como elementos fundamentales del desempeño del rol en sus dinámicas de interacción con la comunidad, gestión de recursos, la generación de procesos de participación y el manejo del personal docente y finalmente las responsabilidades en términos de ordenador y el dar razón de su gestión.

Concluye acerca de los elementos contextuales caracterizados por amplias problemáticas sociales que definen la acción del rector además de la diversidad de comprensiones de los actores y la orientación hacia el control de los docentes y el desarrollo de procesos administrativos y financieros. (Avila, 2008)

Este trabajo constituye un referente especial pues se enmarca dentro de nuestros objetivos de trabajo, permitiéndonos confirmar o contrastar los aspectos hallados en esta investigación respecto al trabajo que vamos a desarrollar, permitiendo hacer una actualización del papel de la dirección escolar y sus tensiones.

En 2011, Wilson Acosta Valdeleón presenta su documento titulado “Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia, 1990-2005” (Acosta, 2011) en el marco de su trabajo de investigación doctoral, plantea la gestión directiva desde dos perspectivas, la primera donde se instala el discurso de la gestión en la escuela para que sea efectiva, denominada “estudios sobre la eficacia escolar”, sobresale la medición de la calidad en los logros académicos, es de corte tecnocrático, está alejado del análisis crítico de la gestión y la segunda se refiere a las posiciones que critican la tecnología de la gestión escolar. Además, en el documento se muestran una serie de hallazgos en torno a la emergencia escolar y en la última parte se presentan elementos donde la gestión escolar ayuda a la formación de subjetividades.

Este texto ayuda a revisar las visiones o concepciones que se tienen en la gestión escolar, plantea una reflexión espacial dando elementos significativos que hacen que la gestión directiva no se pueda ver como natural en los procesos educativos.

En el marco del “proyecto de innovación en gestión, organización escolar y prácticas pedagógicas: agenciamiento, gubernamentalidad y prácticas pedagógicas” adelantado por la maestría en investigación social interdisciplinar de la Universidad Distrital y el IDEP en 2012, se realizó un trabajo centrado en la revisión de las concepciones de gestión y organización escolar titulado “Rastreo bibliográfico analítico con las tendencias en gestión y organización escolar a nivel nacional e internacional”, cuya idea central fue:

analizar aquellos factores que generan formas alternas de gestión y organización escolar en las instituciones, a partir del surgimiento de otras formas de agenciamiento y participación de los

sujetos en la escuela, que trasciendan y se hagan visibles en las prácticas pedagógicas. (IDEP, 2013, pág. 55).

En un primer momento se realizó un análisis conceptual de algunos modelos de gestión y organización escolar a nivel nacional e internacional; en un segundo momento, se da cuenta del Estado del Arte de investigaciones en el contexto nacional e internacional. Concluye con la presentación de algunas posibilidades para resignificar los a la luz de agenciamientos y formas de participación política en la escuela. De otro lado, manifiestan las causas de esta problemática en América latina en término de intereses globalizantes como una forma “de asimilar la lógica empresarial a la Escuela ha sido el resultado de la aplicación de políticas recomendadas por organismos multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) las cuales entrañaban una racionalidad económica” (IDEP, 2013, pág. 77), la gestión directiva va más allá de los procesos de calidad de la gestión directiva, pues es necesario encargarse de la formación de sujetos críticos considerando su contexto para que tomen acciones de transformación social, apoyados en la ética de la libertad para construir propuestas “que promuevan la potencia, la creación y el enriquecimiento subjetivo, más allá de las rigideces de los horarios escolares” (IDEP, 2013, pág. 83). En ese sentido, “la lógica de la planeación, la evaluación de cara a indicadores y estándares y los modelos de calidad, permearon las Escuelas homogeneizándolas al proponer una única y misma ruta de mejoramiento” (IDEP, 2013, pág. 77).

Este trabajo es relevante para otro de los aspectos fundamentales de nuestro estudio, la concepción de gestión; pues presenta un estado del arte de esta categoría a nivel nacional e internacional, que da visiones diferentes y a la vez complementarias de lo que se considera importante para gestionar y organizar la escuela.

Al revisar los trabajos que se han realizado en la Pontificia Universidad Javeriana podemos referenciar: en primer lugar, la investigación titulada, La gestión educativa: procesos que aportan a su calidad. Estudio de caso, (2005), de Pablo Noguera, indaga sobre los procesos que una institución educativa debe llevar a cabo con el fin de lograr niveles de calidad y sostenerlos. Describe cinco procesos fundamentales que se proponen para el logro de la calidad en la gestión directiva: el eje pedagógico, el directivo, lo administrativo financiero, el clima escolar, la convivencia y la participación de la comunidad. En el eje pedagógico hace énfasis en la construcción de una cultura de aprendizaje, dirigido hacia la autonomía; el directivo resalta la transversalidad en todos los procesos que se llevan a cabo en la institución, desde las políticas institucionales, la planeación, la implementación de estrategias, en la concepción del gobierno escolar, la evaluación institucional para el desarrollo de nuevas estrategias y planes de mejora, esencial en la toma de decisiones; en el eje administrativo señala la ejecución de las directrices emanadas por el componente directivo: elaboración de criterios para las instancias decisorias, la relación con lo pedagógico, la creación de medios de comunicación y criterios para el uso de espacios institucionales. En cuanto al clima institucional y de convivencia señala acciones que conducen a la calidad. Los talleres y conferencias, el estudio y aplicación del manual de convivencia, la resolución de conflictos, los retiros, convivencias, salidas ecológicas, culturales y actos cívicos. El quinto componente de comunidad y participación actúa a través de actividades para involucrar a los padres en la vida institucional, en cuanto a la participación de los estudiantes y egresados es mínima lo cual es una oportunidad de mejora para la institución educativa. (Noguera, 2005)

En segundo lugar la investigación, Prácticas de Gestión Directiva que ponen en Acción las Políticas de Calidad Educativa en los Colegios Públicos de Bogotá, realizada en 2009, por

Nelson Arismendi Reyes, Alejandra Patricia Pereira Osorio, Fabio Arcenio Poveda Sánchez, y Marleny Amanda Sarmiento Mancipe para obtener el título de Magister, se realizó con el fin de dar una mirada crítica sobre las prácticas que desarrollan el equipo directivo de dos colegios oficiales de Bogotá. Bosanova y Débora Arango Vélez. Desde los hallazgos encontrados se generó una propuesta de intervención tendiente a mejorar las prácticas de sus equipos directivos, en pro de la calidad educativa; para ello realizaron encuestas a los directivos docentes y algunos docentes de los colegios. Como hallazgos adicionales mencionan que la gestión directiva se desarrolla ante una dinámica compleja de elementos y factores propios del cargo, existe una simultaneidad de actividades dispersas haciendo que éstas se caractericen por la brevedad, variedad y discontinuidad. Además, se refleja la necesidad de una formación y capacitación permanente en líneas de gestión administrativa, educativa y de comunidad. (Arismendi et al (2009).

En tercer lugar, Barrera (2009), en su estudio, Procesos de Gestión Directiva que aportan la calidad educativa, hace referencia a las características de gestión institucional desde la perspectiva de los directivos y los coordinadores de una institución educativa, para lograr que se dé una educación de calidad. Presenta como elementos constitutivos de la gestión, la organización y planeación, el acompañamiento a los procesos, la evaluación institucional y el ambiente institucional; refiere que si un debido acompañamiento se vuelve una práctica permanente se verá reflejado en procesos de mejora; sobre el ambiente institucional plantean que ha de ser dialogante y participativo por parte de la dirección institucional y de esta manera coadyuve a la planeación y la evaluación elevando la calidad educativa. (Barrera, 2009)

Por último, el trabajo de maestría titulado Perfiles de gestión directiva y Desempeño de las instituciones educativas en las pruebas SABER 5° y 9°, 2009 un análisis secundario de bases

de datos, realizado en el 2012 por Alix Lorena Mendoza González y Magda Carolina Vargas Clavijo; se identificaron perfiles de gestión directiva en el cargo de rector, empleando encuestas de factores asociados y los resultados de desempeño de las instituciones participantes en las pruebas SABER 5° y 9° en el 2009, se realizó mediante análisis cuantitativo factorial exploratorio; caracterizando a los directivos docentes en aspectos como: sexo, edad, formación, experiencia profesional. Algunos de los resultados más relevantes de los análisis, son que la mayoría de rectores cuentan con formación pos gradual, han ocupado cargos de docencia antes de asumir como directivos y que las instituciones que cuentan con mujeres como rectoras, se ubican en los niveles superiores de los perfiles identificados. (Mendoza & Vargas, 2012)

Estos estudios y otros que se han realizado en la facultad de educación de la universidad respecto a la gestión directiva, caracterizan especialmente a las personas encargadas de la dirección particularmente a los rectores y sus formas de actuar para que sea posible implementar una política de calidad.

En los estudios sobre gestión directiva revisados, se evidencia el centramiento del que hacer y las responsabilidades propias de la escuela y sus directivos a partir de sus funciones y las relaciones que estas tienen con las políticas y sus contextos, muchas de ellas presentan retos de la gestión en estos ámbitos de aplicación; sin embargo, evidencian vacíos en términos de un análisis de los factores a los cuales se ve enfrentada la dirección y las tensiones que en ella existen. Desde esta perspectiva es importante entonces profundizar en las relaciones que se dan entre los retos que plantea el deber ser y las incidencias de los factores micropolíticos que configuran una forma especial de gestión en el sector oficial, planteando unas condiciones y necesidades despecíficas. Caracterizar la gestión directiva en el marco de comprensión de los contextos particulares que rodean la acción en el sector oficial desde la voz y la experiencia de

los actores implicados permite tener otra visión de esta categoría. Es así como el estudio analiza las formas en que se desarrolla la gestión directiva en estas instituciones, identificando las tensiones que emergen y los retos que demandan en el contexto actual.

Revisión teórica

En el marco de la pregunta de investigación, se hace necesaria la construcción de conceptos fundamentales para la comprensión de los objetivos del proyecto:

En primer lugar, la comprensión de lo que es una institución educativa oficial, que la caracteriza, que la diferencia, estableciendo las similitudes y diferencias entre escuela – organización – institución, las políticas que le dan forma y la normativiza, sus aspectos sociológicos y la eficacia de la escuela y las interpretaciones del concepto de lo oficial y lo público.

En segundo lugar, establecer la configuración de la gestión directiva; comprendiendo y ampliando los conceptos que componen la categoría como núcleos fundamentales del proyecto, los procesos de gestión inmersos en el concepto de la complejidad de las instituciones y las tensiones que en ella existen.

Institución Educativa Oficial

Aproximarnos a la comprensión de lo que es una institución educativa oficial inicia por el análisis de las dinámicas conceptuales desde las cuales se ha pretendido configurarla. De esta forma, es posible observar estudios:

Que van desde una concepción de escuela cerrada y aislada a una organización abierta; de una homogeneidad de los procesos y sujetos integrantes de la institución a unos sistemas educativos

flexibles; de una institución como parte de un sistema centralizado a una con nuevas responsabilidades en el marco de la descentralización; de unos sistemas educativos rígidos a unos diversos y plurales. (Corpoeducación Fundación Corona, 2004, pág. 5).

En el contexto colombiano, la ley 715 en su artículo 9 define una institución educativa como:

Un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes. Deberán contar con licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial, disponer de la infraestructura administrativa, soportes pedagógicos, planta física y medios educativos adecuados. Las instituciones educativas combinarán los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje, en el marco de su Programa Educativo Institucional. Las instituciones educativas estatales son departamentales, distritales o municipales. (Ministerio de Educación Nacional, 2001)

La guía 33 del MEN hace referencia a establecimientos educativos oficiales como aquellos que están ubicados en inmuebles de propiedad del Estado, manejados por las secretarías de educación de cada ente territorial y atendidos por personal identificado como funcionario público. (Ministerio de Educación Nacional, 2009)

La escuela también se ha definido pasando por los aspectos formales de su constitución, desde las funciones establecidas hasta comprensiones emanadas en la cotidianidad misma de la escuela como un escenario de constante interacción entre los procesos y los actores.

La comprensión de la escuela también se ve permeada por los escenarios desde los cuales se hace el análisis evidenciándose contrastes entre la escuela como dispositivo de control

(Foucault, 1983) para el fortalecimiento del sistema socio económico histórico o la escuela como espacio de socialización y el desarrollo de pensamiento crítico con intencionalidades emancipadoras

En términos de la construcción de la escuela como escenario de formación Perkins plantea que se deben evidenciar fundamentalmente “tres metas la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento a partir del conocimiento generador cuyo propósito es de ser un conocimiento no acumulativo sino actuado” (Perkins, 2001, pág. 18). La comprensión del mundo implica entenderlo como es y adaptarse a él tal y como está organizado, y favorecer su fortalecimiento, o como lo plantea Cortés, la escuela como un espacio que construye ambientes estructurales y globales que “transformen al sujeto y desarrollen talentos que permitan el desarrollo humano en los procesos de transformación” (Cortés, 1999, pág. 40)

De acuerdo con esto encontramos también lecturas que a su vez se convierten en acciones concretas, la primera hace referencia a la configuración de la escuela como un lugar adecuado para la percepción de inclusión de los sujetos, un espacio propicio para la interacción que promueva el desarrollo de identidades tanto del sujeto como de identidades de los grupos involucrados en el acto pedagógico, una escuela que en términos de Durkheim impulse por una parte acciones de socialización pero que además adelante actividades sociales en aras de garantizar el cumplimiento de los límites que se requieren para delimitar las acciones de los sujetos (Durkheim, 1976) y la acción de la escuela debe crear en el sujeto la capacidad de autolimitación, la “socialización constituye ante todo un proceso de interiorización de normas, de adaptación irreversible de las normas sociales conservadas y transmitidas por las generaciones adultas a las generaciones venideras” (Arango, 2002, pág. 142).

Se espera entonces que la escuela cumpla responsablemente con esa función socializadora, mediante acciones aplicadas de tal manera que con el apoyo en metodologías construidas y aplicadas de tal manera que al término del proceso se materialice la inserción de los sujetos en formación en un campo profesional específico, como lo menciona Arendt, citada por Zambrano (2000); la segunda se refiere a la posibilidad de crear espacios de formación crítica donde los discursos se den a partir de las mismas realidades socio culturales de los sujetos, en los cuales el estudiante es un interlocutor y no solamente un escucha y el maestro una guía, un “provocador” de nuevas construcciones en ambientes diversos plenos de incertidumbres y variaciones (Young, 1993, pág. 108), esta visión pretende superar los planteamientos de Durkheim, haciendo énfasis en el proceso de socialización como una constante negociación de los lazos sociales.

Es claro entonces que la escuela como organización escolar ha sido objeto de análisis y definiciones desde los componentes sociológicos, desde una corriente tradicional en la cual se define desde el control administrativo en las organizaciones las cuales “contienen una concepción de la organización contemplada desde arriba desde la posición de los que dominan. Son intrínsecamente parciales y deformadas” (Ball, 1989, pág. 6) Hasta contribuciones acerca del funcionamiento real en su cotidianidad sobre los modos en que se dirigen, modifican y se organizan.

La organización escolar ha estado sujeta y adaptada a un esquema conceptual derivado desde el formalismo, obviando lo que ocurre diariamente al interior de ellas. Se desconocen muchos elementos que la caracterizan y su abordaje no ha sido completo, hecho reconocido por Bell (1980) cuando afirma que “las personas descubren a menudo que trabajan en escuelas que son organizativamente más complejas, menos estables y menos comprensibles, de lo que habían

supuesto y de lo que podría revelar la bibliografía sobre sociología de la educación”, citado por (Ball, 1989).

Se presentan entonces contrastes bastante relevantes y disimiles en cuanto a conceptos clave de la vida escolar, analizado desde la ciencia de la organización y desde la perspectiva micro política con un enfoque explícito.

De la autoridad en la ciencia de la organización, al poder en las vivencias cotidianas o perspectiva micro política, en ese mismo orden de la coherencia de metas a la diversidad de metas, de la neutralidad ideológica a la disputa ideológica, del consenso al conflicto, de la motivación a los intereses, de la toma de decisiones a la actividad política y del consentimiento al control (Ball, 1989)

En el interés de definir la escuela y sus dinámicas se ha dado importancia a una serie de temas asociados con las formas de interacción de los sujetos del acto pedagógico y las diversas relaciones de la escuela con el entorno interno y externo. Velasco et al (1993) citado por Arango (2002), destacan áreas de estudio referidas a elementos que influyen en la formación de los estudiantes concomitantes a los procesos internos de la organización escolar enmarcados en el contexto socio cultural, de otra parte las formas de interacción entre la institución con el marco geográfico próximo; factores que distancian las acciones de la escuela con las formas de configuración individual de los alumnos.

Otra comprensión de la escuela es planteada por Inés Aguerrondo quien la presenta “Como una organización inteligente, una organización que aprende”, interpretando a la escuela como unidad de organización del servicio en la que se gestan los procesos de calidad y equidad, superando el énfasis que se venía dando al contexto interno como el único y mejor lugar para desarrollar los procesos educativos. (Aguerrondo, 1996), en esta concepción de escuela se

retoman elementos que configuran la organización como empresa eliminando la orientación hacia el lucro que éstas tienen pero dando importancia a otras implicaciones que tiene para la organización escolar los elementos como compromiso con los resultados, la autora manifiesta una fragmentación en las interpretaciones de la empresa como organización en el momento de incorporar su lenguaje en el contexto educativo, en conclusión, asimila elementos de la organización empresarial para hacer una comprensión de la escuela evitando el reduccionismo económico; dentro de los elementos del lenguaje empresarial; Aguerro alude a planteamientos desarrollados más desde los conceptos organizacionales más que desde el concepto educativo y establece una relación clara como lo plantea Etzioni (1975), citado por Aguerro (1996) “entre conocimiento, aprendizaje y eficiencia”. (pág. 7), dándose una incidencia directa entre los tipos de relación y el tipo de aprendizaje y de resultados que las organizaciones obtienen.

En este orden de ideas, se hace evidente el hecho de que en la escuela como organización se da el mismo tipo de relación, con capacidad de corregir sus desaciertos proceso en él también se pueden presentar posturas de organización dentro de los modelos planteados anteriormente la perspectiva tradicional que utiliza un paradigma de control, regulación y estandarización en el camino de la consecución de sus objetivos, y la otra desde el paradigma del aprendizaje institucional en términos de reconocimiento y corrección del error, mediante un proceso de flexibilización que permita el aprendizaje y la posibilidad de innovar respuestas ante los desafíos del contexto, “Estas organizaciones inteligentes son las que están abiertas al aprendizaje” (Aguerrondo, 1996, pág. 11).

En conclusión y como lo plantea Santos Guerra en su obra *Entre bastidores el lado oculto de la organización escolar*, está permeada por actos de perversidad, “Lo perverso se

produce cuando la organización escolar acaba primando el control sobre el aprendizaje y la convivencia”. (Santos Guerra, Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar, 1994, pág. 5), las buenas intenciones de cada actor no configuran la bondad de la organización escolar, al ser cada uno pieza de un engranaje, la suma del todo evidencia un mecanismo perverso en zonas no claras. Santos Guerra (1994) afirma que:

De la organización escolar la rutinización institucional, el pragmatismo cotidiano, los planteamientos eficientistas, la heteronomía funcional, el carácter ambiguo y contradictorio de sus fines, la falta de tiempos destinados a la reflexión, los mecanismos colectivos de defensa, la dimensión oculta del currículum, etc. hacen que permanezca persistentemente oscurecida una amplia parcela de la vida organizativa de los centros. (pág. 5).

En términos teóricos la escuela está definida no sólo en el deber ser planteado desde los contextos reguladores oficiales sino también desde las acciones y vivencias que se dan dentro de ella haciendo de la misma un espacio complejo en el cual intervienen de forma cotidiana variables desde todos los ángulos: la política, la teoría y la praxis.

Escuela y gestión en el sector oficial

Los conceptos públicos–privado se pueden entender como categorías políticas y sociológicas caracterizadas cada una de ellas en términos de su función, objetivos y contexto.

En primer lugar, la configuración de lo público en relación con la respuesta a las necesidades de la sociedad, segundo, lo público como forma privilegiada de la constitución de un estado de derecho y finalmente, lo público en términos de la construcción de esquemas mentales y acciones que se insertan dentro de la política. En este orden se definen tres sentidos básicos asociados a lo público: Lo referente a lo útil en términos de comunidad autogestionadora en

contraste con los intereses individuales; lo evidente y lo secreto, reservado u oculto, lo que es de uso común y lo que es de uso particular (Rabotnikof, 1993).

Al asociar lo público con el impacto o utilidad que se tenga sobre una comunidad, contrario a aquello que es propio de intereses individuales, se encuentra una relación directa con el planteamiento de Arendt en torno a la superación del concepto de lo público y privado por el concepto de lo social, hace un análisis en términos de una nueva comprensión de lo público y lo privado, entreteje en sus escritos una justificación para la necesidad de crear nuevas narrativas, la necesidad de construir un nuevo sentido desde el pluralismo (Benhabib, 1990), y la comprensión de mundo habitado por “los hombres” y no por “el hombre” intentando encontrar entre otros el equilibrio entre los dos aspectos (Arendt, La condición humana, 1958) (Arendt, The human condition, 1958, pág. 167). Para la autora, en lo público hay dos variables relacionadas entre sí, la primera corresponde a lo que se ubica en una esfera en la cual y a través de la publicidad, todas las personas se convierten en cognoscentes, la segunda corresponde al propio mundo en la medida en que es común a todos, pero hace partes de la propiedad privada:

La esfera pública, al igual que el mundo en común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, por decirlo así. Lo que hace tan difícil de soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, o al menos no de manera fundamental, sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas (Arendt, La condición humana, 1958, pág. 51).

Es claro que las dificultades de comprensión de lo social están dadas desde la configuración misma de la organización del colectivo y de cada sujeto en términos de intereses individuales, lo que conlleva a las deficiencias de la organización social misma.

De otra parte, en términos de lo “privado” Arendt plantea que:

Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una “objetiva” relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida. (Arendt, *La condición humana*, 1958, pág. 53).

Aquí lo privado no está relacionado con lo secreto, lo oculto, lo reservado o el interés individual; más bien se referencia entorno a un déficit o carencia que impide la dignidad humana. En el contexto del análisis de lo privado desde el desarrollo de los intereses individuales, el déficit lo posee no la persona que maneja negocios privados sino los que están por fuera de los beneficios, en la esfera pública, a quienes se les niega el acceso a aquello que posee el mundo privado. Es así como la autora en aras de encontrar una alineación entre estas dos categorías trasciende este concepto a uno más amplio y es el concepto de lo social como una tercera esfera que no es ni pública ni privada, asociada al estado nación y a la modernidad; elimina sus características privativas y resalta el principio de igualdad, “la victoria de la igualdad en el Mundo Moderno es sólo el reconocimiento legal y político del hecho de que esa sociedad ha conquistado la esfera pública, y que distinción y diferencia han pasado a ser asuntos privados del individuo” (Arendt, 1958, pág. 64).

Articulando estos conceptos en nuestro contexto colombiano es importante tener en cuenta lo que la Constitución Política Colombiana dispone en su artículo 365 lo propio al objetivo social del Estado en términos de garantizar la prestación del servicio a todos los ciudadanos ya sea de forma directa o particular. (Constitución Política de Colombia, 1991). En teoría, se encuentra afinidad con los planteamientos de Arendt en términos de lo público y lo privado cuando en la misma constitución se amplía el concepto de lo público enmarcándolo en

las responsabilidades inherentes al Estado, situación que es trascendida como finalidad social; sin embargo, este planteamiento pierde su coherencia cuando la misma ley explicita la validación de la propiedad privada, ya se menciona en el artículo 58 “Se garantizan la propiedad privada y los demás derechos adquiridos con arreglo a las leyes civiles, los cuales no pueden ser desconocidos ni vulnerados por leyes posteriores...” (Constitución Política de Colombia, 1991), aunque salvaguarda el interés público o social frente al privado si se evidencia una diferencia clara entre ambos aspectos. Además, el servicio público se ha definido en el artículo 430 como: “toda actividad organizada que tienda a satisfacer necesidades de interés general en forma regular y continua, de acuerdo con un régimen jurídico especial, bien que se realice por el Estado directa o indirectamente, o por personas privadas” (Ministerio de Protección Social, 1950), modificado por el Decreto 753 de 1956.

Es claro que, aunque se plantea la finalidad social del Estado, en contradicción con los planteamientos de Arendt, se entrega la prestación del servicio a personas individuales y por ende respondiendo a intereses particulares básicamente en términos económicos, es evidente entonces que se configuran de esta forma dos escenarios que presentan características propias en los contextos de aplicación, y las formas de dirección y organización no son ajenas a esta situación

Teniendo en cuenta lo anterior y sobre la educación en particular el artículo 67 de la Constitución Política Nacional dispuso: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, y a los demás bienes y valores de la cultura.” (Constitución Política de Colombia, 1991).

De acuerdo a los artículos 67 y 68, el servicio público de la educación se presta por el Estado y los particulares a quienes se les da la posibilidad de fundar establecimientos educativos con sujeción a los términos señalados en la Constitución y Ley.

La educación está entonces enmarcada dentro del concepto de lo público en términos de su esencia al ser un derecho de todos, hasta aquí se podría encontrar alguna coherencia con el pensamiento de Arendt cuando visualiza un mundo habitado por los hombres y no por el hombre como una construcción plural de lo público. Sin embargo, cuando la ley favorece la prestación del servicio público por el sector privado ya sea por incapacidad o por interés, se abre una puerta para la mercantilización de un servicio público, un negocio que favorece directamente a quien lo constituye.

Así como la educación oficial y la ofertada por particulares presentan diferencias ya planteadas desde su constitución, es evidente que, en este marco de diferencias, también se encuentran formas de configuración de la gestión directiva de acuerdo a las particularidades del contexto en el cual se desarrolla el ejercicio de dirección y sus complejidades.

¿Cuáles son entonces las características de la educación oficial y por ende la gestión directiva en este tipo de escuela?

La teoría al respecto es insuficiente para hacer una caracterización fundamentada en datos empíricos ya que en las investigaciones revisadas se hace referencia a la escuela o a la gestión relacionadas con el “deber ser” a partir de las teorías existentes.

La característica principal de la educación oficial, se enmarca en el uso de recursos del Estado para su funcionamiento y forma parte del presupuesto nacional; sin embargo, existen otras variables que caracterizan la escuela en su condición de oficial y que la hacen diferente de la otra, algunas de ellas derivadas de la proveniencia de los recursos económicos y otras por sus

propias dinámicas las cuales se pueden derivar en inconvenientes o fortalezas para su funcionamiento convirtiéndolas en escuelas con altos niveles de complejidad.

En Colombia se distinguen tres tipos de centros educativos en los niveles de preescolar básica y media de acuerdo con el sector que la dirige y la regula y las fuentes de financiación: públicos, en concesión y privados. En su análisis Feito describe los centros públicos en España y su reflexión no difiere mucho de la situación colombiana, plantea que los centros públicos están ubicados en el territorio mayoritariamente en las zonas más alejadas y deprimidas a los cuales asisten niños y jóvenes cuyas familias no tienen la posibilidad de enviarlos a centros privados ya sea por el factor económico o por las dificultades del contexto para movilizarse. Estas son escuelas que presentan en su organización algunas características propias, Feito (2000) afirma que:

Se trata de centros ideológicamente neutros, lo que significa que carecen de una ideología común que toda la comunidad escolar tenga que respetar. Esto no quiere decir que no haya límites sobre el modo en que se debe enseñar y qué valores deben quedar descartados, viene constituida por el proyecto educativo del centro, texto aprobado democráticamente por la comunidad escolar en que se ponen de manifiesto cuáles son las peculiaridades, el conjunto de valores que presiden la vida del centro en cuestión. Este carácter neutro se refuerza por el hecho de que los profesores, normalmente llegan al centro en virtud de haber superado un proceso de selección establecido en el estatuto docente. Los profesores son funcionarios sobre cuya contratación o despido nada decide la comunidad educativa. (pág. 83).

Además de propender por la libertad y la democracia, en nuestro contexto, los centros educativos oficiales no tienen la opción de seleccionar a sus estudiantes de acuerdo a perfiles, los

criterios no van más allá del derecho a la educación promulgado en la Constitución política y la Ley 115.

En el proceso de organización del sistema educativo en nuestro país, es el Ministerio de Educación Nacional el máximo responsable de los sistemas educativos, impulsa la creación de planes decenales (documentos de carácter indicativo), a pesar de la autonomía entregada a los colegios desde la ley 115, es el MEN el órgano encargado de la regulación, vigilancia y aprobación del servicio de educación en el país, formulación de políticas generales y control de la calidad, determinación de las competencias básicas que se deben aprender y establecimiento de estándares educativos.

Los temas administrativos, contratos, cupos e iniciativas quedan a discreción de un nivel medio, en manos de las entidades locales como las Secretarías de Educación responsables de la puesta en marcha del servicio educativo, desarrollan programas para mejorar cobertura, evalúan, coordinan y asignan cupos escolares y responden por la contratación de docentes.

Las acciones de los niveles macro y meso tienen implicaciones directas en el escenario específico en el cual se desarrollan los procesos educativos: La estabilidad y condición laboral de los docentes, salarios y su correlación con los procesos de formación profesional, parámetros de estudiantes por docente (Decretos 1278, 2277, y 1850), hay una prevalencia de lo administrativo sobre lo pedagógico evidenciándose esto en los altos índices de trastornos en la salud mental y estrés dadas las características en el contexto en el cual se realiza la acción pedagógica, los déficit de incentivos, el conflicto social que produce desplazamiento de maestros, la violencia política, desempleo y pobreza que afectan los procesos pedagógicos y modifican la vida escolar (Cárdenas, 2007).

Sería pertinente hacer entonces, un análisis en cuanto al rol del directivo docente en las instituciones oficiales, teniendo en cuenta las variables planteadas anteriormente. Normalmente se le denomina al proceso de dirección escolar “gestión directiva” en términos académicos, de comunidad y financieros; de acuerdo con Parrado Díez, al abordar el tema del rol del directivo, es importante hacer algunas disertaciones sobre el liderazgo ya que invariablemente se utiliza este vocablo para designar la categoría sin hacer mayor diferenciación entre lo que significa hablar de “el dirigente líder, los directivos líderes y los directivos gestores”. (Parrado, 2001, pág. 127).

De acuerdo a la posición que se ocupe en una organización, la persona recibe un título que especifica el rol que debe desempeñar y la forma como ha de hacerlo de acuerdo con sus funciones. De esta manera el sujeto puede ejercer un liderazgo carismático que llega a cambiar a influenciar el cambio de conductas en las personas, quienes tienen entre sus objetivos ser los primeros en su campo y los gestores cuyo objetivo es el logro de los propósitos en las relaciones sujetos y contexto. (Parrado, 2001).

Se percibe entonces una carencia importante de estudios sobre liderazgo en las administraciones oficiales quedando así mismo un gran campo de exploración. En cuanto a la gestión y el liderazgo. Kotter establece algunos elementos diferenciales: el primero en términos del ordenamiento y la consistencia de la organización, el segundo está fundamentado en la producción del cambio y el movimiento. En su propuesta, las diferencias se dan en torno de las funciones de cada uno: Las funciones están enmarcadas en los contextos de planificación y presupuestación, en el marco de la organización y distribución de los recursos además del control y resolución de problemas, las actuaciones del gestor están dirigidas al establecimiento de objetivos concretos y asigna recursos para el alcance de los fines propuestos que aseguren el

cumplimiento de los resultados mediante la generación de acciones que motiven y solucionen dificultades presentadas en el proceso, en cambio el líder visualiza y proyecta la organización, establece las estrategias que favorezcan las transformaciones necesarias para el alcance de dicha proyección, comunica sus intuiciones a los colaboradores y activa su compromiso con la creación de equipos para conseguir la misión de la organización, les confiere poder de decisión, implementa lo proyectado y expresa los sentimientos de logros organizacionales mediante el trabajo cotidiano que van articulados a la satisfacción de necesidades individuales (Kotter, 1990).

Desde este punto de vista, las complejidades de la dirección en el sector oficial además de ser impactada por las variables propias del micro contexto, también se afecta de acuerdo a la manera como se define el rol del directivo docente el cual de manera oficial está relacionado con el título de gestor en términos de la gestión directiva y es así como lo concibe la comunidad educativa; sin embargo, también se exige del directivo las acciones de un líder con habilidades para guiar a su equipo de trabajo en el alcance de los objetivos incrementando la responsabilidad y así mismo las tensiones que de ella emanan.

En los documentos de educación definidos por el MEN y la Secretaría de Educación Distrital (SED) se hace referencia constante a la “Gestión Directiva”, y específicamente al rector como “ordenador del gasto público” inclusive en algunas ocasiones se le dio el rol de “gerente”, siendo concepciones de los gobiernos de turno, pero sin tener en cuenta las características propias del contexto en el cual se realiza el ejercicio de dirección y gestión.

Finalmente, de acuerdo a las características del contexto y al rol de dirección, es importante asignar al proceso de gestión directiva la categoría de líder de tal manera que no sea sólo un ejercicio de administrar. En términos de Kotter (1990):

El liderazgo fuerte sin gestión directiva adecuada podría llevar a la organización a sucumbir bajo las directrices de un “mesías” con una visión esotérica de futuro; una gestión directiva adecuada

sin liderazgo podría suponer la muerte por inanición de una organización inmersa en un ambiente competitivo, tanto en el caso del sector público como el privado. (pág. 6).

La escuela como organización compleja

Abordar el tema de las instituciones educativas de carácter oficial implica hacer una visualización de las mismas como una organización compleja dada la cantidad de variables que conforman el todo y las características que poseen cada una de esas variables, los actores y los procesos que componen la comunidad educativa y la organización escolar hacen de ella o bien una situación compleja asociada a problemas que deben ser resueltos o bien a características que enriquecen la cotidianidad de la institución.

La complejidad se convierte en una nueva cultura en la que se configuran formas de percibir la organización y obliga repensar nuevas estrategias, en la organización escolar se convierte en un proceso de reconstitución de identidades en las que confluyen elementos materiales y simbólicos que caracterizan a cada uno de los actores del proceso pedagógico y sus diversos escenarios. La complejidad se ha convertido en una nueva formas de análisis de la mayoría de sus ámbitos: realidad compleja, ciencia de la complejidad, teoría de los sistemas complejos, paradigma de la complejidad (Bonil, Tomás, & Pujol, 2004), la escuela tampoco puede escapar de un análisis enmarcado en este concepto teniendo en cuenta la propuesta de la teoría de la complejidad planteada por Edgar Morín, “ basado en la teoría de la información y de los sistemas, la cibernética y en los procesos de auto organización biológica” (Morin, 1994, pág. 2), como nuevas formas de visualizar los contextos propendiendo por las relaciones entre lo diverso y lo “es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple” (Morin, 1994, pág. 3)

Desde esta perspectiva el objetivo de la educación es trascender la acumulación de contenidos hacia las posibilidades de comprensión. Configurar una forma de pensar que sea capaz de articular informaciones y conocimientos en contextos particulares, en palabras de Morín “La cabeza bien puesta” (Morin, 1999), la escuela como organización compleja está influenciada permanentemente por una serie de factores de contingencia, variables internas y externas, políticas públicas y la visión de sus directivos acerca de la forma como debe ser dirigida y organizada.

En este orden de ideas la complejidad de la escuela se enmarca en la complejidad de la realidad misma, la complejidad del conocimiento, la complejidad del tiempo y la complejidad de las identidades.

La complejidad de lo real: La realidad en la cual se encuentra inmersa la organización escolar y los procesos educativos está enmarcada por profundos cambios sociales, económicos, culturales, políticos, ambientales en contraste con los modelos educativos que siguen reproduciendo paradigmas clásicos reduccionistas son temas que deben ser considerados desde el paradigma de lo complejo que al ser incorporado de manera consciente al proceso educativo se dilucidan problemas, interrelaciones y posibles objetos de estudio nuevos, que hasta ahora, no se han solucionado ni observado (Gómez, 2012).

La complejidad se convierte entonces en un atributo de la realidad y en la organización escolar evidencia y valida el azar, la incertidumbre, el caos, la indeterminación y emergencia, lo no lineal, etc. (Lipman, 1998); Morín a propósito de la complejidad se refiere a lo confuso, la desorganización, las ambivalencias y el no saber hacia dónde ir, la no aceptación de esta paradoja (orden/desorden) conduce nos lleva a lo que él llama una inteligencia ciega, la cual ni reconoce ni supera sus propios límites. (Morin, 1997), de esta manera, y si la educación pretende

cambiar los elementos de la complejidad debe incluir elementos multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares en sus procesos de planeación (Motta, 2002).

La complejidad del conocimiento: En términos del conocimiento, la escuela se encuentra en la convergencia entre la acción intencionada o no de mantener su organización por disciplinas de una forma fragmentada, y la necesidad de innovar, articular, transversalizar y abordar el conocimiento de una marea interdisciplinaria. Se evidencia la tensión entre las necesidades actuales, la evolución del conocimiento y los paradigmas anclados en las formas, métodos y contenidos que los docentes y las instituciones consideran debe ser enseñado y como debe ser enseñado, se expone al estudiante de forma intencionada al aburrimiento producto del uso de didácticas tradicionales poco atractivas además de un aprendizaje repetitivo sin que se logre encontrar el sentido la importancia y la aplicación del mismo, además de la hegemonización y masificación del acompañamiento del proceso en el cual se asume que todos los estudiantes “necesitan” aprender las mismas cosas y en el mismo momento (Ross, 1999).

Morín en su obra “La cabeza bien puesta” pone énfasis en la necesidad de reformar el pensamiento y a su vez una reforma de la enseñanza educativa con el fin de trascender la transmisión de saberes puros hacia la formación de una cultura que nos permita comprendernos y favorezca la convivencia junto con formas de pensar abierta y libre (Morin, 1999), hablar de reforma del pensamiento implica integrar más que disgregar y fragmentar el conocimiento.

De esta manera, y bajo el análisis de la complejidad del conocimiento y su manifestación en el entorno escolar estaríamos precisamente abordando el análisis desde dos focos, en primer lugar lo complejo de la situación actual y en segundo lugar, la necesidad de enmarcar el conocimiento dentro de los parámetros de la teoría de la complejidad formulada por Morín, es así como se haría necesario un cambio radical en contracorriente con la cultura actual predominante

en términos de abordar el conocimiento (fragmentaria, especializada, disciplinar, etc.), hacia una integración didáctica de lo científico y lo cotidiano (García, 1998).

En la búsqueda del orden en la complejidad se hace necesario hacer esfuerzos de integración de los conocimientos requiriéndose la adquisición de experticia en dinámicas interdisciplinarias y una visión transdisciplinaria del mundo, así mismo la adquisición de herramientas que les permitan a los actores del proceso educativo hacer un acercamiento a la emergencia de la complejidad que permita disminuir la mencionada fragmentación del conocimiento de los problemas y la realidad (Motta, 2002)

La complejidad del tiempo: El concepto tiempo ha estado presente a lo largo de la historia, desde el inicio del pensamiento filosófico, Galileo, Newton, Einstein, con aproximaciones y comprensiones diferentes y la pregunta continúa: ¿Qué es el tiempo? ¿Una ilusión? O ¿El resultado de una percepción? Bonito et al (2011), no es solo una temática compleja sino una situación que es al mismo tiempo cambiante y moldeador de nuevas formas, percepciones y configuraciones de sujetos y acciones, es una variable que es compleja y complejiza la organización escolar, se convierte en un desafío con el cual se debe convivir de manera saludable.

El tiempo, en el ámbito de la organización escolar es percibido de manera distinta por los actores del proceso y las formas de reconstrucción de los mismos no solo en cuanto a las configuraciones personales y sus paradigmas sino también en las formas de actuación dentro del escenario educativo, metas necesidades, intereses, modelos, métodos, didácticas etc.

La organización escolar debe hacer evidente los principios del Bucle Tetralógico planteado por Morín, teniendo en cuenta sus cuatro momentos: Desorden y agitación, interacción, interrelación y emergencia (Morin, 2007); sin embargo, a la actitud pasiva del

docente por los cambios y su resistencia a los mismos se suma la desesperación de otros actores inclusive la sociedad por lo nuevo, para los jóvenes hoy en día lo novedoso y lo obsoleto están en continua interacción cada vez con menos periodicidad, en meses puede volverse obsoleto lo que antes fue novedoso.

En contraste, la institución hace esfuerzos por mantener el “orden de las cosas” intentando controlar los cambios permanentes de las dinámicas temporales anclándose en un punto fijo (Motta, 2002) desarrollando un tipo de planificación que responda a estos intereses en confrontación permanente con los mismos estudiantes y la sociedad misma.

La escuela se encuentra entonces, en un entrecruzamiento de tiempos; los tiempos físicos y biológicos, los tiempos que han configurado el conocimiento sobre lo humano y lo social, y las cosmovisiones de las diversas culturas a través de la historia.

La complejidad de las identidades: El ser humano por sí mismo ya es un sistema complejo que además se va complejizando cada vez más como producto de su propio proceso de formación y configuración influenciado por los diversos dispositivos establecidos de acuerdo a los intereses de cada sector dominante y cuyos efectos se reflejan en la construcción de diversidad de identidades.

La identidad personal es importante desde dos puntos de vista, por un lado, la vida misma de las personas y por otro la forma como las personas se ubican en los contextos y los roles que asumen dentro de ellos. Esa identidad se puede definir como “la conciencia y la asunción de unos modos de ser, pensar y actuar que dotan de significado y sentido a la vida de una persona” (Álvarez L. , 2011, pág. 407) construida en la constante interrelación con el otro y en ambientes concretos, el contexto educativo también se convierte en un contexto en el cual las personas se forman, practican, invocan o reclaman su propia identidad.

Si se contempla la esencialidad de las personas y la importancia del contexto, encontramos otra forma de complejidad en la organización escolar ya que esta es sinónimo de relaciones interpersonales permanentes. La organización y la gestión no pueden ser ajenas a los procesos individuales de quienes la componen, en efecto las percepciones que “los seres humanos tienen acerca de ellos mismos constituye una fuerza poderosa en su vida individual y colectiva. La manera como nos percibimos a nosotros constituye una especie de faro que orienta e influye en nuestras preferencias y decisiones” (Álvarez L. , 2011, pág. 409), pensar en escuela y gestión sin tener en cuenta los dispositivos que configura las identidades, las formas como están configuradas, los intereses de quienes la componen y la posibilidad que tiene la escuela de configurar otras identidades, no tendría sentido alguno ya que precisamente son las personas en objeto de la acción de la escuela. De ahí la importancia de no perder vista las formas como los “dispositivos” Foucaultianos en los planteamientos de Guilles Deleuze los define como conjuntos multilineales que influyen directamente en las identidades y por consiguiente en las relaciones con el otro. Deluxe (1990) afirma que:

Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas, cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada) sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores (pág. 155).

Es así como las identidades se anclan y afirman en lo singular y lo diferente. Es importante entonces, adentrarse en la comprensión de la compleja identidad personal desde tres marcos teóricos, lo ontológico como el sentimiento de ser un solo ente y diferente de los demás

(Zubiri, 1986), psicosocial, trascendiendo al cerebro para definir lo que somos desde la ciencias empíricas (Mead, 2008), a la importancia de la impronta social para la configuración de quienes somos, y eco sistémico como un modelo de identidad desde la idea de organismo, entorno y emergencia (Mead, 2008), y que avanza hacia las ciencias de la complejidad “el sujeto como un sistema unitario que se auto organiza dentro de un medio complejo y que tiene como resultado su propia individualización” (Álvarez L. , 2011, pág. 410)

La comprensión de la persona desde estas tres aproximaciones teóricas permitirá a la escuela transformar la situación del caos hacia la comprensión de las identidades como oportunidades de enriquecimiento de la gestión en el contexto complejo.

Gestión

El término gestión surgió en la década de los setenta con el auge de las teorías de la administración en las instituciones industriales o mercantiles, a través del cual se buscaba generar una serie de acciones y procedimientos para alcanzar eficiencia en los procesos y eficacia en los resultados. En la época del taylorismo, el término gestión fue transferido al contexto escolar en vista de que la escuela podría ser considerada como una organización.

Blejmar (2005) en su libro titulado Gestionar es hacer que las cosas sucedan, presenta varias concepciones de este término, uno de ellos involucra conceptos claves al definir la gestión, como eficiencia, eficacia y la relación de estas considerando el tiempo, el contexto y la complejidad que es necesaria para que la escuela pueda responder a la sociedad con un proyecto educativo determinado, menciona que “la gestión, más que hacer en forma directa, crea condiciones para el mejor hacer del colectivo institucional” (pág. 24), esa responsabilidad recae en el rector quien debe generar situaciones para que cada uno de los integrantes de la comunidad

den su mejor esfuerzo a la causa común, para que no solo sean planes sino acciones y vayan encaminadas a los ideales propuestos.

Además, agrega que así se tengan cosas planeadas y programadas siempre se presentan situaciones particulares que hacen que lo planeado sea modificado y el gestor debe saber manejar estas situaciones y adaptar lo que sea necesario en la marcha, esta idea de gestión es apoyada por Vásquez (2000), cuando menciona que “gestionar significa entender, adelantarse a las circunstancias, tratar velozmente con imprevistos e incidencia, buscar y encontrar posibilidades no imaginadas.” Citado por Carriego (2007, pág. 20)

La gestión ha tenido varios desarrollos, de un lado se ha especializado en categorías como gestión de calidad, gestión de los procesos, de los recursos y hasta modelos de gestión. Para el caso de lo educativo, la gestión ha venido cobrando relevancia en tanto que se ha identificado que esta cumple una función relevante en el alcance de metas, en el desarrollo de procesos y consecución de resultados en los estudiantes de diversos niveles.

En la perspectiva de la educación para el trabajo, por ejemplo, se evidencia esta mirada y lo confirma Patricia Villegas (2008) cuando plantea que:

En las instituciones de formación para el trabajo, una buena gestión de calidad es aquella que identifica las necesidades de sus clientes, tiene una clara organización de sus procesos, cuenta con el compromiso y la participación de su equipo de dirección y de los diferentes grupos de trabajo, está orientada al logro de resultados y al mejoramiento continuo, y fundamenta sus decisiones en hechos y datos. (pág. 11).

Presenta como principios básicos para el proceso de gestión entre otros, “el enfoque al cliente” y “relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor” que afianza la mirada administrativa. Esta perspectiva cobro auge cuando se empieza a abordar a la educación como un

servicio, en el cual los padres y estudiantes son los usuarios y hay necesidad imperiosa de satisfacer sus necesidades.

La perspectiva que más ha tenido auge en el campo educativo, es la que se refiere a la gestión directiva escolar, la cual ha sido asignada al directivo o equipos de trabajo que tengan la responsabilidad de dirigir y direccionar la institución educativa. Al respecto Blejmar menciona dos aspectos del proceso de gestión: por un lado, el que hace referencia a los aspectos de influencia del rector “lo controlable no se refiere a la posición de control, sino a aquello sobre lo que hay autoridad, lo discrecional, la incumbencia como espacio de gobierno” (Blejmar, 2005, pág. 27) y de otra parte las que están ajenas a su dominio “las demandas de la comunidad, los padres, las políticas de los ministerios y todo lo relevante para quien conduce, en la medida en que impacte en su espacio institucional” (Blejmar, 2005, pág. 27). En esta perspectiva, se evidencia lo complejo que puede ser en el campo educativo los procesos de gestión, pues si bien un directivo docente tiene un actuar sobre el cual tiene manejo y puede dar cuenta de ello, existen otra serie de factores de los cuales no tiene dominio. Blejmar plantea que no hay un único modelo, ni una guía para desarrollar la gestión educativa ideal, pues cada día aparecen situaciones que la complejizan y se debe poner en práctica la creatividad para llegar a los mejores resultados, Carriego apoya esta idea y presenta la gestión institucional en términos de “la función de ejercer el gobierno de la escuela desde un cargo formal de autoridad y desarrollar procesos estratégicos y operativos para asegurar el logro de sus fines” (2007, pág. 9).

Por su parte Casassus, quien ha abordado el tema en la experiencia latinoamericana, considera que el concepto de gestión tiene diferentes enfoques teniendo en cuenta la perspectiva desde la cual se considere, éstas pueden ser: gestión en procesos, gestión en la interacción con los miembros de la organización y gestión en el aspecto lingüístico. En cuanto a la gestión de

procesos se relaciona con los recursos utilizados para que ocurra lo que debe ocurrir, es necesario administrar y planificar considerando los contextos interno y externo involucrando la gestión con el aprendizaje; en cuanto a la interacción de los sujetos, el gestor debe evidenciar las potenciales de los miembros y articularlos en pro de la misma organización; y en cuanto a lo lingüístico se resalta en el gestor la capacidad de comunicación de y mantener diálogos asertivos que generen acciones que beneficien la organización. (Casassus, 2000), es decir que para este autor la gestión educativa es “la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela” (Casassus, 2000, pág. 6) considerando el entorno interno como estudiantes, docentes y directivos teniendo en cuenta las particularidades y pocas trivialidades de las personas que hacen especial y diferente la gestión educativa.

Al igual que las diferentes concepciones que existen en relación con la gestión, existen perspectivas de modelos de gestión, Sergiovanni (1984) considera cinco modelos: *el racional*, se caracteriza por el orden y la planificación de estrategias para cumplir con los objetivos; *el profesional* o colegial le da énfasis a las competencias; el de *sistema social*, procura por el trabajo colaborativo pues ve la escuela como un conjunto de partes que interactúan mutuamente; *la política* sobresalen la negociación y los pactos para resolver conflictos de interés y *cultural* considera que cada escuela tiene su propia cultura, resalta el sentido de pertenencia. Citado por Fernández (2002, pág. 3)

Desde otra perspectiva, Casassus plantea siete modelos de gestión: *Normativo*: es ajeno a la dinámica de la sociedad, se concentra en proyectar, planificar y asignar recursos para conseguir resultados a mediano plazo; *Prospectiva*: se realizan proyecciones procurando controlar variables, especialmente a nivel financiero para conservar la relación costo beneficio; *Estratégico*: orientado a articular y organizar todos los recursos físicos, humanos y materiales;

aparecen las proyecciones de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA); *Estratégico situacional*: se organizan alrededor de tres elementos actor- acción- situación. Se buscan acuerdos y consensos teniendo en cuenta su viabilidad; de *Calidad Total*: con la aparición de los acontecimientos históricos, económicos y políticos que generaron el proceso de descentralización se incorporaron en la gestión procesos de calidad total, donde su principal enfoque es la planificación, el control y mejoramiento continuo, dando importancia a los resultados del proceso. *Reingeniería*: se consideran los cambios en el contexto y de allí deben salir las acciones; *Comunicacional*: Deja una gran responsabilidad al manejo asertivo del lenguaje y la comunicación. (Casassus, 2000)

En contraste a estos modelos, Antúnez presenta la mirada de la gestión directiva desde una visión democrática donde como elemento principal deben resaltar algunas capacidades para que sea posible una buena gestión como: tener capacidad para “analizar y diagnosticar situaciones problemas, diseñar planes de acción en función de la diagnosis y de los recursos existentes, actuar de acuerdo a las prioridades que determine la diagnosis, los recursos y criterios de importancia y urgencia” (Antúnez & Gairin, 2008, pág. 239)

En el contexto del país, el MEN plantea que:

La gestión escolar en los establecimientos educativos, es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales (Ministerio de educación Nacional MEN, 2015)

Abarca cuatro áreas: gestión directiva; gestión pedagógica y académica, gestión de la comunidad y gestión administrativa y financiera.

La gestión directiva se refiere “a la manera como el establecimiento educativo se encuentra orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno.” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, pág. 27).

La gestión pedagógica y académica está enfocada a generar acciones encaminadas a “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” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, pág. 27)

La gestión de la comunidad “se encarga 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 bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, pág. 27)

En esta gestión están vinculados todos los miembros de la comunidad educativa para fortalecer el sentido de pertenencia y los objetivos del proyecto educativo institucional PEI; por tal razón es necesario estar pendiente del contexto institucional, la actualización del PEI, el servicio social estudiantil, el desarrollo de los proyectos transversales y su impacto a la comunidad al igual que la revisión del manual de convivencia.

La gestión administrativa y financiera “tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, recursos y servicios, el manejo de talento humano, el apoyo financiero y contable” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, pág. 27)

Esta gestión debe tener claro y ayudar a dinamizar el cumplimiento de la normatividad respecto a lo académico en lo relacionado con matrículas, archivos académicos e informes de calificaciones, capacitación del talento humano, evaluación de desempeño; respecto a lo logístico lo relacionado con manejo de inventarios, mantenimiento de planta física; servicios complementarios como rutas escolares, refrigerios, subsidios de asistencia y en lo contable planeación del presupuesto anual, manejo contable con la ayuda del pagador.

Cada una de estas áreas de gestión tienen como finalidad abarcar todas las dimensiones del trabajo donde es posible que el rector tenga control, pero hay desarrollarlas sin separarse de aquellas en las que no puede intervenir directamente.

Otra forma de contextualizar la gestión la presenta la fundación Promigas en el trabajo que ha venido desarrollando en torno a la educación, considera la gestión desde tres perspectivas: la primera donde el gestor debe estar pendiente de la asesoría, capacitación y acompañamiento de los proyectos (componente pedagógico); la segunda, con un marco operativo correspondiente al diseño y aplicación de los proyectos y la tercera estratégica relacionada con la gestión del conocimiento y el aprendizaje con la idea de cumplir la misión de la institución (Fundación Promigas, 2009).

El contexto oficial está determinado por los conceptos de gestión escolar promulgados por el MEN, quien asigna al rector esta responsabilidad con el fin de que vele por su cumplimiento, por ello, y ante la imposibilidad de atender a las demandas que se le hacen a este directivo docente, ha venido emergiendo un tipo de gestión colaborativo, participativo y democrático, con los directivos docentes coordinadores, los equipos de gestión, los órganos del gobierno escolar, que se configuran en mayor o menor medida como corresponsables del proceso. Estos procesos inmersos en unos contextos particulares que, aunque crean tensiones, la

gestión está llamada a responder a las demandas de la sociedad y debe estar atenta a las transformaciones vertiginosas que se generan en el mundo contemporáneo. La gestión educativa se enfrenta a un gran desafío, el preguntarse el para qué y el desde dónde se realiza esta labor, y tal vez corresponda la de conducir las comunidades educativas a un desarrollo humano y social frente a un mundo competitivo que deshumaniza y desintegra.

Elementos para entender la configuración

La configuración es el concepto que permitirá entender cómo se desarrolla la Gestión directiva y de qué manera las dinámicas y relaciones que se establecen dentro de este proceso son determinadas por los sujetos y las condiciones del contexto en que se da, visto desde el concepto posestructuralista de Teoría. Teniendo en cuenta que se está hablando de un evento netamente social la configuración se presenta como una alternativa a la simple estructura y función estándar de la teoría, para asumir el fenómeno que pretende estudiarse desde una epistemología crítica que brinde las condiciones necesarias para tener en cuenta el proceso de transformación de la realidad (De la Garza, 2001)

Con el propósito anterior, De la Garza (2001) propone el concepto de “configuración” como un intento “de apertura ante la rigidez lógica positivista” (De la Garza, 2002, pág. 22). Este concepto ha sido trabajado de diversas maneras y su definición no es totalmente clara, aunque pueda tomar sentido como un concepto alternativo para explicar las relaciones internas de un sistema.

Partiendo de la base de que la configuración explica la organización que tiene un determinado sistema para que funcione de forma correcta, y establece para ello una serie de condiciones y particularidades que definen el elemento, objeto, cosa o sistema mismo, y teniendo en cuenta que se puede configurar un sistema que está previamente dado, pero a la vez otro que

se está dando y que no está del todo predefinido, se puede considerar que existen diferentes concepciones del término dependiendo del objetivo que se tenga al proponer el ejercicio de configuración que se quiera desarrollar.

Existen dos vertientes que han utilizado el concepto Configuración para explicar cómo se desarrolla un determinado evento o incluso cómo se generan las relaciones en el mismo. La primera es la Teoría de Sistemas que toma como base el problema del límite entre el sistema y su entorno, aquí la configuración se toma como el enfoque o representación del objeto que termina en un sistema de imágenes sobre las relaciones e intercambios entre el todo y las partes, y de estos con el entorno; la configuración por lo tanto indica el límite que determina lo que es o no es el sistema.

Desde esta perspectiva Schedrovitsky (2015), plantea que para poder unificar el conocimiento complejo es necesario determinar un método y propone entonces la configuración como elemento fundamental, aunque admite que cuando la unificación del conocimiento se completa la configuración se vuelve innecesaria, empero por lo general se mantienen y aún más, cobra vida propia y se autorregula por su propia lógica. Pero el proceso de configuración en sí, visto desde este proceso es mucho más claro si se entiende primero que al proponer la unificación del conocimiento complejo, (Schedrovitsky, 2015), explica que a todo concepto (sea abstracto o concreto) se le convierte en un objeto que entra en relación con otros, es ese el sistema y que la forma en que se establecen esas relaciones es la configuración; que determinan lo que pertenece y lo que no al sistema mismo.

La segunda forma, en que se plantea el concepto de configuración es desde la visión de conjuntos, aquí esta categoría representa al objeto de estudio como un racimo o conjunto de formas organizadas e interrelacionadas. Desde esta perspectiva se evidencian dos alternativas

sobre lo que es la configuración: de una parte, se puede hablar de la configuración interna en cuanto a las relaciones que se establecen entre conceptos, y por otra parte se refiere a la configuración de configuraciones, en otros términos, explica la red conceptual en sí misma.

Para este caso, hay que tener en cuenta que la configuración se da en dos niveles diferentes y que, si bien no son dos definiciones distantes entre sí, si implican dos elementos diferentes dentro del proceso sistémico propuesto. Es decir, aunque se mantiene la idea de configuración como la organización que establece relaciones interconceptuales, sino que además se propone como un elemento que lo envuelve todo y permite entender las relaciones entre sistemas.

Sin embargo, desde estas perspectivas la coherencia del concepto se le asigna al objeto y no al enfoque mismo (De la Garza, 2001), lo que hace que se pierda la estructura teórica. Para poder tener una mayor claridad y generar una apertura del concepto configuración hacia lo real, sería necesario tener en cuenta tres parámetros importantes.

En primera instancia, es necesario considerar la existencia de un *continuum* entre inobservables y observables en la Teoría. Este punto fue planteado por el posestructuralismo epistemológico cuyos representantes afirmaron que no existía una clara demarcación entre teoría y observación, sino que toda interpretación implicaba un *continuum* entre estos niveles puesto que las observacionales son a la vez abstracciones; toda observación está determinada por su uso lo que impide que exista una base empírica universal independiente de las teorías. Esta lógica también ha de extenderse a un continuum entre términos teóricos, sin importar el carácter que tengan y el lenguaje común. Ello permite que una teoría maneje un número indeterminado de inobservables u observables a diversos niveles que otras teorías.

En segunda instancia, hay que tener en cuenta que la relación entre conceptos debe ser flexible y en este sentido darse a diversos niveles de claridad. Pueden existir unas relaciones muy claras entre conceptos (o partes de un objeto) sobre criterios de causalidad o deducción. Sin embargo, también pueden existir relaciones en el otro extremo, obscuras o difusas, derivadas de la polivalencia o de la indeterminación. De todas maneras, hay que tener presente que la capacidad o transparencia en las relaciones que se dan en o alrededor de un objeto no hacen referencia a las características del concepto en sí que lo explica, y por tanto no pueden tomarse como un defecto o virtud de este, sino responden a la relación que establece con la realidad.

En tercera instancia, para tener en cuenta alrededor de la idea de configuración, hace referencia a la validez de las redes conceptuales a través de las cuales se pretende explicar el objeto. Estas son útiles siempre que establezcan unas condiciones básicas de comprensión del objeto y de sus relaciones intrínsecas y extrínsecas, y de sus límites comprensivos. Por ejemplo, si una red no se considera un sistema como tal, se le puede considerar flexible debido a los diferentes grados de claridad que puede aportar; en este caso no es raro que además de la posibilidad de la obscuridad, se presenten también la contradicción, la disfuncionalidad o la discontinuidad. Ello se debe en gran medida a que, en la realidad, así como en el lenguaje, no todo tiene que ser coherente y dicha incoherencia no implica el fin de la relación, pues en muchas cosas el todo no se mantiene articulado y funcional. Así, lo no conectado puede conectarse mediante prácticas y lo conectado desarticularse. De este modo lo no conectado “puede asimilarse al concepto de incertidumbre” (De la Garza, 2001, pág. 122), con ello se deduce que una conexión clara es difícil de modificar y contrariamente una conexión obscura, por incertidumbre, puede ser modificada fácilmente mediante la práctica, lo que determinaría que el espacio de acción debe abrir la posibilidad a la creación.

Esta perspectiva de una teoría flexible y abierta mediada por la configuración permite generar diversas posibilidades de desarticulación conceptual. Por último, es también importante recalcar que el aspecto de contradicción, discontinuidad o disfuncionalidad del concepto no hay que definirlo, ni mucho menos considerarse condición de ser o no-ser, sino que es inherente a la configuración misma, debido a los conceptos desarticulados o transportados de lo teórico hacia el lenguaje común y viceversa. Lo dicho supone la aceptación de la contingencia epistémica en la investigación del objeto, lo que implica a la vez un distanciamiento del paradigma positivista de la representación objetiva por el sujeto cognoscente.

Con base en lo anterior, para el presente trabajo sobre el proceso de la Gestión Directiva, asumimos la configuración mediante una red conceptual bourdusiana cuyos conceptos se relacionan en diversos niveles de claridad, pero que en las prácticas (habitus) pueden ser cambiados o modificados según la obscuridad o indefinición que presenten. En caso de que se presente una contradicción entre las condiciones propuestas y la realidad encontrada, las tensiones generadas (incertidumbre) permiten abrir espacios para que se introduzcan los habitus que generen la transformación de la realidad.

Son precisamente ciertos “condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia” (Bourdieu, 1993, pág. 92) los que generan el habitus, entendido como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1993, pág. 92). Es decir, que los habitus se pueden considerar como principios generadores de conocimiento (o cultura) que buscan organizar las prácticas sociales, no pueden considerarse como el producto simple de la obediencia a una norma, sino que terminan por generar en tal comunidad una concordancia que tampoco es premeditada.

La gestión directiva desde esta red conceptual de configuración puede comprenderse como un proceso o construcción social que además de depender del funcionamiento de un campo específico educativo y pedagógico, se encuentra en interacción dialéctica permanente con otros campos sociales (político, económico, cultural, religioso, jurídico, entre otros). Los campos sociales son espacios de juego socio-históricos construidos por instituciones específicas, actores y capitales bajo unas reglas determinadas por ellos mismos. Estos campos se pueden identificar claramente pues en ellos “ocurren tipos específicos de relaciones entre sujetos” (Nuñez, 2011 , pág. 211) que no se pueden analizar aisladamente de las formas y condiciones materiales e inmateriales en que actúan.

Metodología

La propuesta y desarrollo metodológico sobre la *Gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial, configuraciones emergentes y complejas*, se ubica en una perspectiva cualitativa, con estudios de caso múltiple, en el que convergen las percepciones, experiencias y expectativas de diversos sujetos directivos (rectores y coordinadores) de tres localidades de la ciudad de Bogotá D.C.: Kennedy, Bosa y Barrios Unidos. La noción de lo cualitativo responde a tres criterios: el primero, la pregunta de investigación que prioriza un proceso de acercamiento e indagación profundo, cercano a las percepciones y experiencias de los sujetos, a partir de sus contextos; el segundo, desde los conceptos que han orientado esta investigación, los cuales determinan una mirada amplia, compleja y basada en los modos en que se vive la gestión directiva en contextos diversos no sólo por su ubicación geográfica en la ciudad, sino por las formas específicas en que los sujetos se relacionan con este campo y con lo oficial; el tercero, porque los estudios cualitativos permite establecer conexiones entre múltiples

factores que surgen del contexto de cada institución, de cada experiencia de los directivos, que para el caso del estudio permitirán configurar la gestión directiva.

Diseño de la investigación

Se propone una investigación basada en estudios de caso, en específico estudio de caso múltiple, como método de investigación que permite un proceso de indagación sistemática y en profundidad que contribuye a la comprensión de las formas en que se configura la gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial. El estudio de caso es un método cualitativo que permite la comprensión de un fenómeno con el análisis de un caso particular, Walker lo define como “el examen de un ejemplo en acción” (Walker, 1983, pág. 45).

El propósito fundamental es comprender las formas en que se configura la gestión directiva desde los contextos particulares en los cuales se desarrolla el ejercicio, es por esto que teniendo en cuenta la organización política de la ciudad en término de localidades, cada una con sus particularidades, se opta por el estudio de caso múltiple con la indagación acerca del fenómeno en tres localidades con características diferentes, que para este estudio se denominarán casos.

Esta propuesta es relevante en términos de la significación de las formas de configuración de la gestión directiva en las instituciones oficiales en la medida en que se indaga en características particulares de cada caso (institución y localidad) lo que permite hacer un estudio tanto desde la particularidad como la complejidad del caso; mediante el análisis se determinan los elementos significativos que dan comprensión al fenómeno (Stake, 1998), y hacer un análisis comparativo para obtener conclusiones que nos permiten tener una mirada más cercana a la realidad del problema de estudio. De acuerdo con las tipologías planteadas por Merriam (1989), la investigación posee entonces características descriptivas, interpretativas y evaluativas. En

primer lugar, teniendo en cuenta que el estudio se realiza sobre la gestión directiva en el sector oficial, cada uno de los tres casos se analizan únicamente al interior de algunas instituciones estatales de cada localidad, en segunda instancia y de acuerdo con la delimitación del tema, son los directivos docentes de cada institución quienes pueden suministrar información relevante que permita el desarrollo de los objetivos del proyecto como fuente primaria.

En esta investigación, la principal unidad de análisis es la gestión directiva en el sector oficial estudiada en tres casos específicos y las fuentes de información son los directivos docentes que desarrollan la función en instituciones de cada caso. Los casos son seleccionados teniendo en cuenta sus características y en términos de los sujetos podemos hablar de una muestra no probabilística, ya que no hacemos referencia a la representatividad de elementos de una población sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos de acuerdo con los criterios especificados en el planteamiento del problema. Es así que como factor fundamental del estudio los sujetos deben tener características de expertos no solo en el conocimiento de la gestión directiva sino en su experiencia y ejercicio cotidiano. Es decir, los elementos de la muestra fueron seleccionados con probabilidades conocidas (Hernández Sampieri, et al (2010). Por ello se invitaron a participar a todos los rectores y coordinadores de las instituciones educativas de los tres casos en estudio, a partir de su disponibilidad se realizan las entrevistas en profundidad.

Para la preparación de la entrevista, se partió de una indagación preliminar mediante la aplicación de una encuesta de pregunta abierta con cinco preguntas orientadoras dirigidas a explorar asuntos como: 1) el sentido y significado que tiene para los directivos (rectores, coordinadores) gestionar una institución educativa cuyo carácter es lo oficial; 2) los factores que intervienen en las formas particulares como los directivos gestionan la institución; 3) las tensiones, fortalezas y posibilidades que inciden en los diferentes contextos institucionales y

locales. El instrumento se aplicó a treinta directivos docentes rectores/coordinadores en virtud de conocer desde sus propias lógicas y experiencias aspectos asociados a la gestión directiva en las instituciones de carácter oficial (Anexo A), cuyos resultados nos permitieron definir seis ámbitos de indagación para el diseño de una entrevista en profundidad buscando establecer una contextualización de las preguntas al contexto local. Estos ámbitos de indagación son: el contexto de la dirección; el sujeto de la dirección escolar; las relaciones de la gestión directiva con los procesos y prácticas institucionales; las relaciones de la dirección con ámbitos externos (políticas internas y externas); los vacíos y problemas asociados a la gestión directiva; perspectivas de la dirección escolar (Anexo B).

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a su respectiva transcripción, se codificaron manualmente en virtud de los ámbitos de indagación pre establecidos para determinar las relaciones entre ellos. La información obtenida mediante las entrevistas, se complementó con el análisis de características socio demográficas de cada una de las localidades en documentos existentes (Secretaría de Educación del Distrito, 2013) (Anexo C), lo que permite visibilizar elementos influyentes en los niveles de complejidad propios.

Participantes

Participaron diez (10) rectores, diez y seis (16) coordinadores y tres (3) directores locales pertenecientes a las localidades de: Barrios Unidos, Kennedy y Bosa quienes firmaron consentimiento escrito (Anexo D) para la utilización de la información obtenida en este estudio, los sujetos participantes se desempeñan en el rol de directivos docentes de acuerdo a su nombramiento oficial quienes además desempeñan las funciones de gestión directiva objeto de esta investigación.

Las localidades fueron seleccionadas teniendo en cuenta características de cada una de ellas que dan razón de las condiciones generales de los contextos en los que se desarrolla la actividad educativa en el Distrito Capital tales como: 1) Extensión de las localidades; 2) ubicación geográfica; 3) número de colegios; 4) tamaño de las instituciones que la conforman; 5) número de sedes y jornadas; 6) número de estudiantes y características de la población que atiende y 7) Contexto social y cultural en la cual se encuentran.

En cuanto a los sujetos cabe anotar que inicialmente se realizó una presentación del proyecto en cada una de las localidades en la mesa de rectores y coordinadores en las cuales se extendió la invitación a su participación, actividad que permitió identificar una actitud receptiva e interés frente a la investigación. El ejercicio de indagación, presentó algunas dificultades derivado de la multiplicidad de funciones y compromisos de los directivos y la coyuntura sindical vivida en esta época a nivel nacional.

Procedimiento de recolección de datos

Teniendo en cuenta lo anterior, y en virtud de que se trata de un estudio de caso múltiple, se realizó el trabajo de campo alrededor de las localidades Barrios Unidos, Bosa y Kennedy.

La información se obtuvo mediante la técnica de entrevista en profundidad la cual de acuerdo con Hernández se obtiene información en contextos o situaciones de forma exhaustiva, “al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes” Hernández et al (2010, pág. 583).

El trabajo de campo se desarrolló en tres fases: En la primera, se diseñó y aplicó una encuesta de indagación preliminar sobre las dinámicas de gestión a partir de cinco preguntas orientadoras dirigidas hacia:

1. el sentido y significado que tiene para los directivos (rectores, coordinadores) gestionar una institución educativa cuyo carácter es lo oficial
2. los factores que intervienen en las formas particulares como los directivos gestionan la institución
3. las tensiones, fortalezas y posibilidades que inciden en los diferentes contextos institucionales y locales.

La segunda y a partir de la categorización de los resultados obtenidos en esta primera aproximación se diseñó un guion de entrevista en profundidad en el que se plasmaron los tópicos de la investigación:

1. El contexto y el sujeto de la gestión directiva
2. Las relaciones de la gestión directiva con los procesos y prácticas institucionales
3. Las relaciones con ámbitos externos
4. Políticas internas y externas
5. Los vacíos y problemas asociados a la gestión directiva
6. Perspectivas de la gestión directiva.

Estos ámbitos se relacionan con tres procesos del proyecto: el problema y pregunta de investigación, los objetivos del estudio y los conceptos que lo orientan. Durante el proceso de la entrevista se formularon nuevas preguntas pretendiendo obtener la mayor información por parte de los entrevistados, razón por la cual aparecen elementos nuevos en una y otra guardando concordancia con los objetivos de la investigación.

En la tercera se realiza la visita a las instituciones educativas oficiales de las tres localidades con el objetivo de realizar las entrevistas las cuales fueron conversaciones grabadas en audio.

Unidades de análisis.

Desde una perspectiva analítica e interpretativa y con base en los datos recogidos en campo y el diálogo entre éstos y la propuesta conceptual del proyecto; se identificaron tres unidades de análisis, articuladas a los objetivos del proyecto, así como los procesos específicos que se derivan de las experiencias y prácticas de los diferentes actores que han participado de este estudio.

Como se indica en el párrafo anterior, estas unidades emergen del proceso investigativo partiendo de la indagación preliminar con treinta directivos docentes rectores/coordinadores cuyo objetivo fue hacer una aproximación desde las lógicas de la gestión directiva en la voz de sus actores: 1) El sentido y significado que tiene para los directivos (rectores, coordinadores) gestionar una institución educativa cuyo carácter es lo oficial; 2) los factores que intervienen en las formas particulares como los directivos gestionan la institución; 3) las tensiones, fortalezas y posibilidades que inciden en los diferentes contextos institucionales y locales.

Dicha mirada contribuyó al diseño de un instrumento de indagación, a partir de la entrevista en profundidad, que soportan las tres (3) unidades de análisis que van a ser objeto de reflexión en esta interpretación. Las unidades son:



Ilustración 2 Unidades de análisis que emergen del estudio. Elaboración propia

La interpretación de las unidades de análisis, se presentan en dos perspectivas: por un lado; en cuanto a su particularidad, su modo de expresión desde las realidades de las direcciones institucionales, y los componentes que permiten definir cada unidad. Por otro lado, en las posibles relaciones que se establecen entre ellas, de modo que den cuenta de la complejidad de la institución educativa, sus procesos y por tanto la gestión realizada en los mismos.

Esta segunda perspectiva, para efectos de este estudio es fundamental, dado que muestra la imposibilidad de ver las instituciones educativas de manera lineal; la necesidad de comprender el rol de estos actores desde sus condiciones personales, sociales y contextuales; además de la relación con lo local y sus particularidades que determinan modos de gestión distinto, diverso y complejo, en el marco de un concepto de gestión que articula objetivos, procesos, contextos y sujetos. Cada una de las Unidades de análisis se significa de la siguiente manera:

La gestión en el marco de lo público: elementos de comprensión. El punto problemático central de la investigación está en analizar y comprender la gestión educativa de los directivos en el contexto de lo público. Como se propuso en la parte teórica de este estudio, los elementos que contienen esta primera unidad de análisis establecen un marco analítico sobre el cual poco se ha indagado y se ha significado; precisamente porque las discusiones teóricas y metodológicas en relación con la gestión se ubica en discursos que homogenizan procesos, que establecen miradas generalizantes y que suponen de entrada que las formas de gestión se dan independientes del contexto donde se produce. Por ello, la idea de lo público le imprime el carácter particular a este estudio y a la gestión directiva.

Definido lo anterior, esta unidad de análisis tiene dos propósitos específicos: el primero, identificar los elementos característicos de lo público como ámbito de reflexión y en éste el lugar de la institución educativa; el segundo, las significaciones de la gestión directiva en dicho

contexto. En este sentido, es claro que no se trata de establecer lecturas per se acerca de la gestión directiva, si no se logran establecer conexiones y diferenciaciones con lo público como uno de los ámbitos de análisis. Se supone entonces que existe incidencia de esos elementos característicos en las formas de comprensión, apropiación y relación con la función directiva; así como en los roles particulares que asumen rectores y coordinadores frente a la función.

Visto así, esta unidad de análisis se representa desde tres categorías interpretativas. La primera, en el reconocimiento de los rasgos que caracterizan lo público y que dan un contexto de comprensión a la gestión, sus componentes son: la política y el principio de educación como derecho, los procesos de participación y democracia que engloban el sentido mismo de la educación, la mirada sobre factores complejos alrededor de la educación el recurso humano y los mismos procesos de gestión que caracterizan a las instituciones.

La segunda, las interacciones y tensiones en las dinámicas de la gestión y sus ámbitos de desarrollo donde se pone en comprensión diferentes factores asociados a la gestión: la incidencia de las políticas públicas en los procesos institucionales ligados a la gestión educativa, el papel de los entes gubernamentales y no gubernamentales en la definición de esos procesos, el papel de la organización sindical en la gestión de las instituciones, los campos de desarrollo y los elementos que potencian o dificultan la gestión en este contexto. En esta unidad de análisis, el énfasis se encuentra en buscar otros elementos de referencia, que atraviesan el carácter de lo público y que inciden de manera importante en los procesos de gestión. Aparecen como referentes que obstaculizan o dinamizan dichos procesos y que van a incidir posteriormente en los modos de actuación de directivos y coordinadores.

La tercera, la prospectiva de la gestión desde la mirada a los rasgos característicos de lo público; esto significa comprender la relevancia de analizar en este escenario cómo las tensiones

La gestión en el marco de lo público: elementos de comprensión

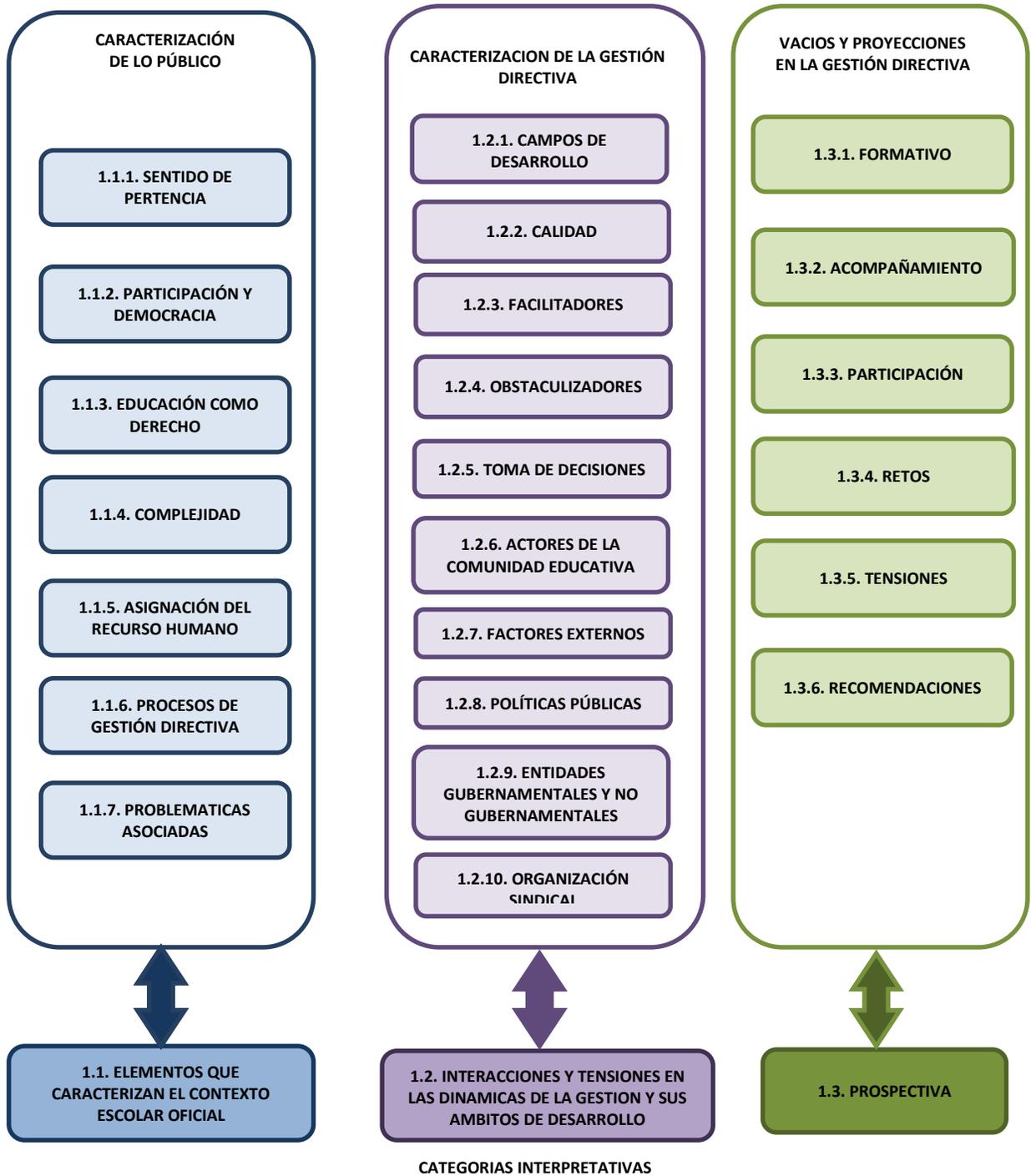


Ilustración 3 Unidad de análisis No. 1. Elaboración propia

y los obstáculos requieren marcos de intervención en diferentes niveles: los vacíos y las proyecciones para la gestión directiva en razón de elementos de formación, acompañamiento, niveles de participación, retos y las recomendaciones que se puedan proponer en la perspectiva del mejoramiento de los mismos procesos de dirección.

El rol de la dirección y su incidencia con la gestión de los directivos: Esta unidad de análisis tiene el propósito de identificar del sentido de la función directiva desde quienes la asumen. Se ha planteado desde lo teórico, la importancia de estos actores en la eficiencia y eficacia de los procesos y en el éxito de los resultados y avances de una institución educativa. Situación que tiene sus propias complejidades en el contexto de lo público. Por ello esta unidad será analizada en las siguientes categorías interpretativas:

Primera, comprender la configuración del rol mediante las características y rasgos personales, profesionales y sociales de quienes lo ejercen (rectores y coordinadores). Segunda, caracterizar las relaciones de la gestión directiva con los procesos y prácticas institucionales, en este sentido los campos de desarrollo de la gestión directiva, el proceso de toma de decisiones y los eventos facilitadores u obstaculizadores de la gestión. Tercera, identificar las relaciones de la gestión directiva con el contexto interno y externo. Cuarto, los vacíos y retos de la gestión directiva en términos de necesidades formativas, de acompañamiento y de formación.

Esta unidad de análisis no pretende dar cuenta de las funciones, competencias y tareas explícitas que asumen los rectores y coordinadores, sino de las comprensiones que hacen estos actores en relación a lo que significa gestionar en el contexto de instituciones marcadas por los rasgos de lo público.

El rol de la dirección y su incidencia con la gestión de los directivos

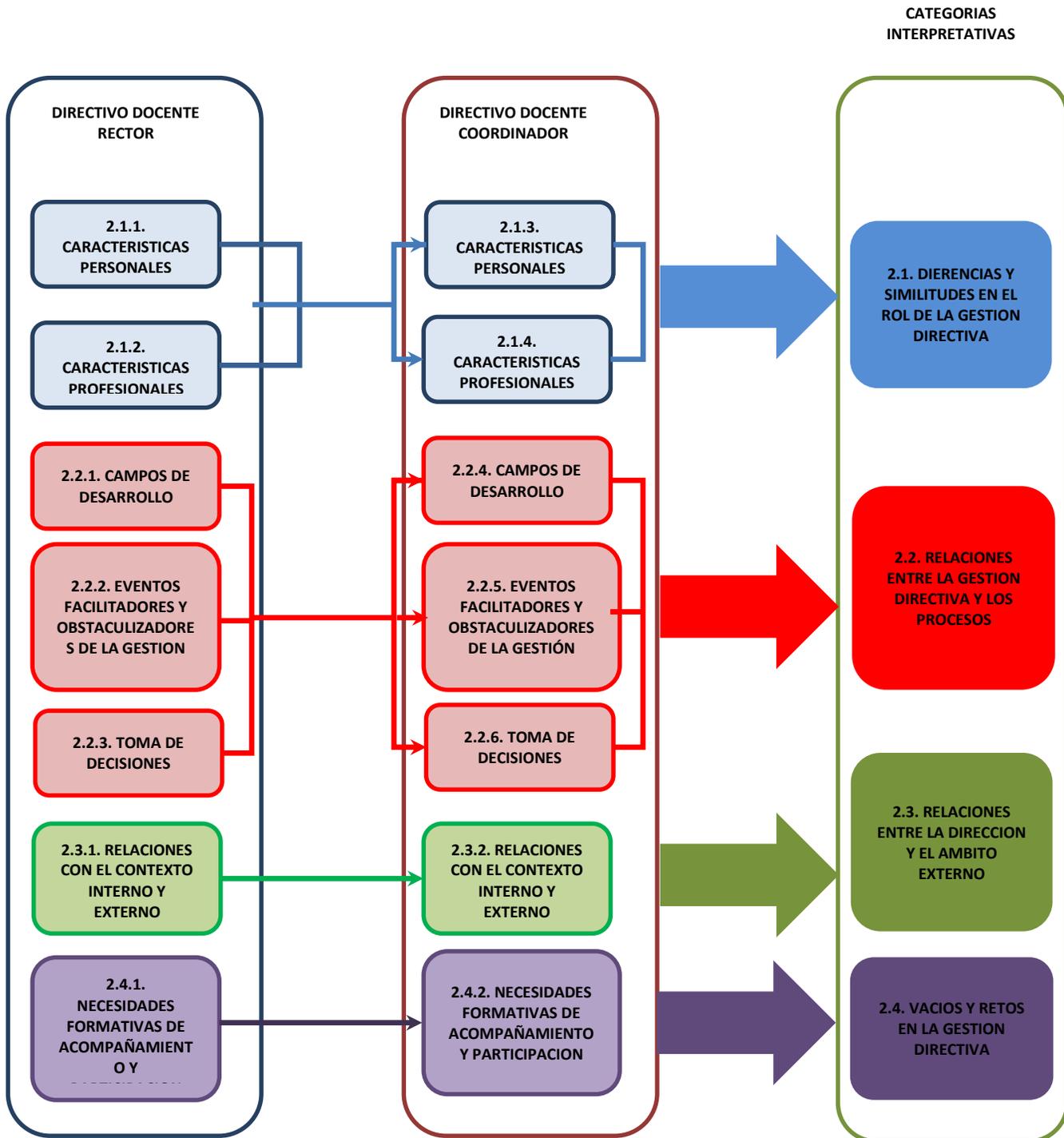


Ilustración 4: Unidad de análisis No. 2 Elaboración propia

El contexto local como elemento incidente de la gestión directiva: Esta unidad de análisis tiene como propósito identificar las dinámicas del contexto local en el que se configura la gestión directiva de la institución, en relación con los principios teóricos los cuales requieren de adaptaciones a las realidades y condiciones específicas que transitan las instituciones educativas y que en ocasiones no se puedan implementar o se tengan nuevas adaptaciones para que respondan a las necesidades y demandas propias de las comunidades educativas.

Por ello, esta unidad de análisis aborda las siguientes categorías interpretativas: Los niveles de complejidad de la localidad en su conjunto determinado por: la ubicación geográfica, la cantidad de población que atiende, en cuantas sedes y jornadas al igual que el número de docentes y directivos docentes que cuenta para atenderla; las formas de organización al interior de las instituciones educativas y la articulación entre el trabajo del rector y sus coordinadores; la implementación de la política pública educativa a través del desarrollo de los diferentes proyectos que están planteados desde el nivel central pero que por condiciones particulares de la institución y las dinámicas locales no se desarrollan de manera homogénea en la totalidad de las instituciones y se convierten en elementos de análisis que inciden de forma importante en los procesos de gestión y las dinámicas de gestión local determinadas por las instituciones se convierten en un elemento importante a partir de la forma en la que se dan las interacciones y tensiones a propósito del ejercicio de la gestión directiva en un contexto específico.

El contexto local como elemento incidente de la gestión directiva

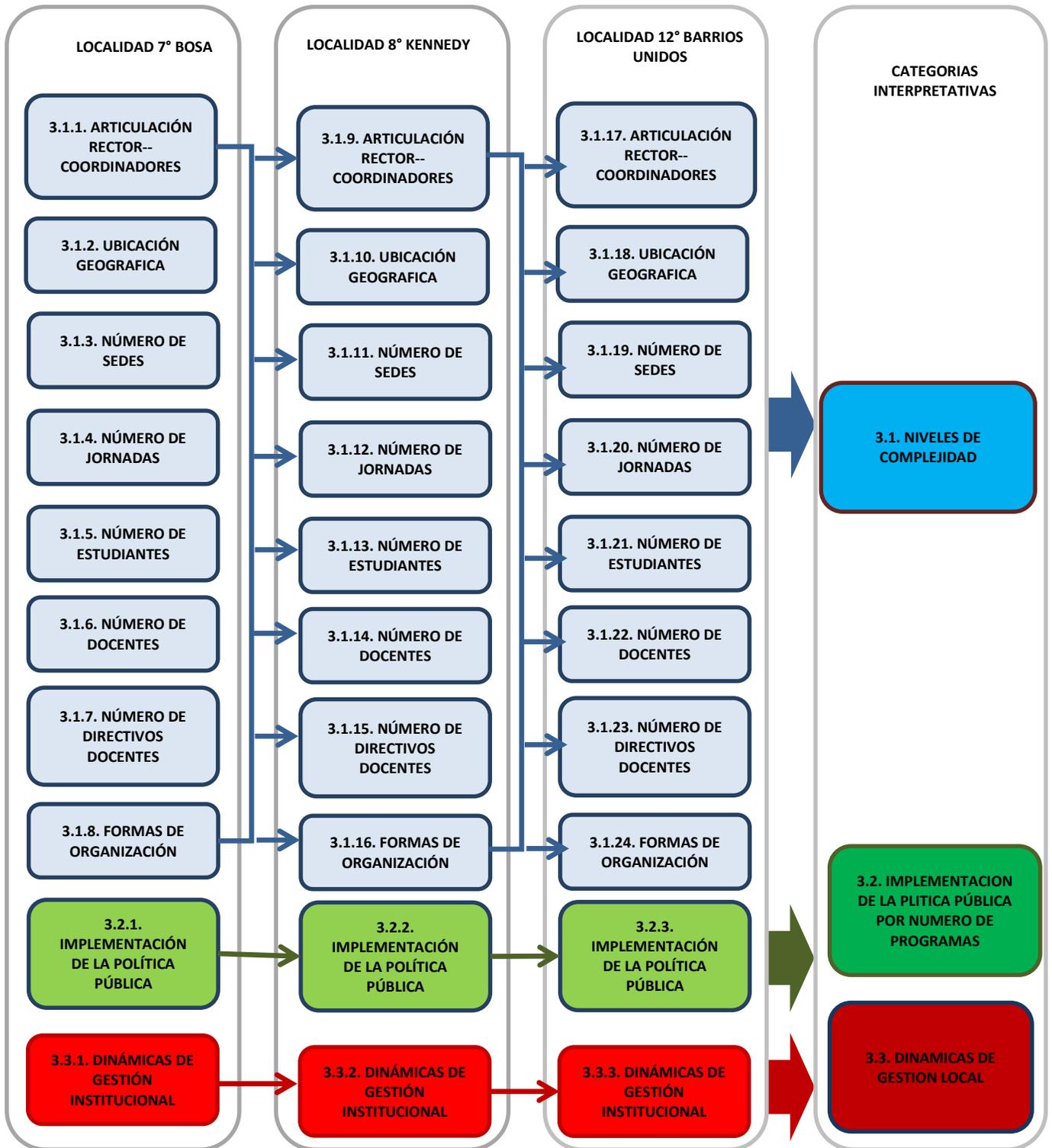


Ilustración 5. Unidad de análisis No. 3 Elaboración propia

Estrategias de análisis

En primer lugar se procedió a realizar la codificación consistente en concentrar todos los datos referidos a temas, ideas, conceptos similares y analizarlos. Para ello, Hernández et al, (2010), definen dos fases de codificación, en la primera, se recopilan por categorías de análisis y en la segunda, se comparan entre sí, agrupándolos en temas y buscando posibles vinculaciones. Se procedió entonces a realizar una codificación abierta que de acuerdo con Glaser y Strauss se identifican similitudes y contrastes entre los datos, las relaciones determinantes y sus variaciones (Strauss & Corbin, 2007). Posteriormente, se llevó a cabo la codificación axial; en este momento de la metodología se busca crear un esquema conceptual estableciendo el tema principal desde la perspectiva del investigador. “Análisis que se realiza sobre una categoría cuando se relaciona, en cuanto a propiedades y dimensiones, con sus correspondientes subcategorías y con otras categorías” (Abela & Antonio, 2007, pág. 72), proporcionando mayor fuerza explicativa.

Strauss (citado por Abela & Antonio 2007), identifica algunas sugerencias para su realización: Definir durante la codificación abierta las propiedades y dimensiones de una categoría, identificar la variedad de condiciones, acciones, interacciones y consecuencias que están asociadas con el fenómeno referido a una categoría, relacionar una categoría con sus subcategorías mediante enunciados que indican esa relación, buscar pistas de los datos que relaciones unas categorías con otras. Este proceso permite reducir el número de categorías y darles organización. Esta codificación permitió generar una estructura más selectiva y coherente a las categorías, (Anexo E). Finalmente, se realizó un proceso de análisis descriptivo en virtud de los resultados obtenidos, de forma interpretativa, se establecen contrastes entre teoría praxis y política en razón de los hallazgos que permitieron identificar los elementos que

configuran la gestión directiva en el sector oficial y las tensiones que de ella emergen como las relaciones entre lo público la política y la gestión, los campos de desarrollo y los estilos, las configuraciones de las identidades de los sujetos, el cumplimiento de la norma frente a las posibilidades de gobernabilidad y la formación como favorecedor de los procesos de gestión y el contexto local.

Resultados

En las tres unidades de análisis a saber: 1) La gestión en el marco de lo público: elementos de comprensión; 2) El rol de la dirección y su incidencia con la gestión de los directivos y 3) El contexto local como elemento incidente de la gestión directiva, se identificaron algunos hallazgos con base en las categorías interpretativas y los elementos que las conforman.

La gestión en el marco de lo público: elementos de comprensión

Esta primera unidad de análisis, tiene tres categorías interpretativas desde los cuales se presentan los resultados: la primera, elementos de que caracterizan el contexto oficial; la segunda las interacciones y tensiones en las dinámicas en la gestión y sus ámbitos de desarrollo y finalmente, la prospectiva.

Elementos de análisis que caracterizan el contexto escolar oficial. Existe coincidencia los directivos entrevistados en cuanto a considerar que la escuela oficial es el espacio que puede garantizar el derecho a la educación, y sus funcionarios se reconocen como mediadores en el alcance de la política. Por ello, la asociación entre el derecho a la educación y las instituciones educativas aparece como una de las principales características que define a la institución oficial en el marco de un Estado Social de Derecho; la escuela es además un escenario para reconocer la diversidad, posibilitar el acceso a los niños, las niñas y los jóvenes sin pasarlos por procesos de

selección, de este modo la escuela para los distintos directivos, es un espacio a través del cual es posible alcanzar las metas de equidad (educación de todos), la igualdad, la inclusión y por tanto la presencia de diversas ideologías a su interior.

“...desde el Estado pues se plantea que la institución educativa oficial es como el garante en donde todos los ciudadanos tienen el derecho a la educación, entonces en ese orden de ideas una institución educativa oficial no se da el privilegio de rechazar a uno u otro niño...” (Rector Barrios Unidos, 2015)

En adición a lo anterior, otro elemento que aparece sustancial a la caracterización de la escuela oficial, es precisamente la incidencia de la política y la normatividad; en este sentido, ella se comprende como un escenario normativizado en el cual se aplican y transfieren a las prácticas educativas con el propósito de cumplir con las políticas estatales y de gobierno. Esta relación con las políticas y la normatividad, visto desde los directivos, genera al mismo tiempo situaciones de tensión entre sus propósitos, las dinámicas y realidades institucionales: énfasis en la ya antigua discrepancia entre cobertura y calidad, la definición de parámetros de estudiantes por aula y por docente, los parámetros de docentes por grupos, la disponibilidad de matrícula en cualquier época del año lo cual propicia una excesiva movilidad de estudiantes, así como, el número de estudiantes en un colegio en relación con el incremento del número de problemáticas asociadas. Estos ejemplos y algunos otros, dan cuenta de los elementos que van configurando el escenario de lo público desde las tareas que le son propias a la gestión directiva.

“...Se nos demanda que estemos atentos a salvaguardar los derechos de toda la comunidad, que estemos inmersos en contextos que son cada vez más complejos, con estudiantes que presentan nuevas, mayores y diversidad de problemáticas...tenemos que hacer más con menos. Menos personal para que atienda a más personas y más problemas”. (Coordinador Barrios Unidos, 2015).

Se identifican entonces diversas maneras de comprender la noción de lo público, ligado al mismo tiempo a la noción de lo oficial.

Lo público no está en los sujetos sino en las instituciones: El Estado Se identificaron comprensiones de lo público como una situación externa a los sujetos, aparece más como noción ligada Estado, a la normatividad y sus implicaciones como elemento de regulación de las instituciones; también se asocia que la connotación de lo público implica el cuidado de los recursos del Estado, por tanto la relación con lo material hace parte de esta configuración: cuidado de los haberes a su cargo, las responsabilidades y las conductas dirigidas hacia la valoración de lo público en cuanto al servicio, cuidado de los recursos y cuidado de los sujetos:

“(…) El término público en si es entendido como algo que es de todos y que no es de nadie es un tema de elementos o servicios financiados con dineros de los impuestos y eso hace que las personas no lo valoren como debe ser” (Coordinador Kennedy, 2015).

La connotación de lo público se asocia al servicio y bienestar de todos, implica la construcción de un “de todos” que se debe cuidar. En cuanto a la afirmación “no es de nadie”, de acuerdo con los entrevistados es la expresión más clara frente al bajo sentido de pertenencia por parte de los sujetos, estar allí supone construir una percepción de estabilidad o “blindaje” dado por las mismas políticas, en términos de los nombramientos en cargos en propiedad y los procesos burocráticos para la resolución de conflictos.

Afiliar lo público al Estado, instaura una relación con asistencialismo, en este sentido entrar a lo público se adquieren una serie de derechos, oportunidades y aseguramiento de una mínima condición socioeconómica; al tiempo, esa protección y beneficios se vuelven en razón para que las poblaciones exijan derechos que no significan necesariamente una corresponsabilidad.

“Construir sentidos de pertenencia con ellos resulta siendo complicado porque los padres de familia y los estudiantes asumen que es más un derecho para ellos, que todo se les tiene que dar y ellos ya saben pelear por ese derecho, pero su deber no está como muy claro en ocasiones”. (Rector Bosa, 2015)

Se percibe entonces la configuración de lo público como esquema político definido por la existencia de la norma, el control, la supervisión como esferas de acción del Estado, ligada a la voluntad del servicio y el cumplimiento por parte de los sujetos que conforman la comunidad escolar (quienes hacen parte de lo público).

La participación en el escenario de lo público: posibilidad existente, pero escasas maneras de concretar. En el marco de esa concepción de lo público planteada desde los mismos directivos, es relevante mencionar la importancia que se le da a la escuela como un espacio de participación y democracia; un espacio en el que se entretujan posibilidades para construir colectivamente un proyecto educativo, que al mismo tiempo se limita por la propia acción de las personas. Esta tensión se justifica desde las ideas que tienen los directivos sobre lo público como un ámbito de democracia y de participación, como un ámbito en el que por su naturaleza se espera mayores formas de inserción de las comunidades a los procesos educativos; no obstante, la visión más generalizada asocia la participación con la normatividad, es decir, con la existencia de referentes que regulan los modos en que dicha participación se da.

Desde esta óptica, los intereses particulares de quienes hacen parte de las instituciones parece ser el otro referente que determina el sentido y las razones por las cuales se participa, de ahí que el llamado a participar aunque se considere como un proceso democrático, las prácticas institucionales dan cuenta de otra realidad: se participa porque “toca”, hago parte del área, del ciclo, del proyecto; pero en cuanto a los órganos del gobierno escolar: Consejo Directivo, Consejo Académico, entre otros, la participación corresponde más a voluntades o al hecho de turnarse con no mucha complacencia la labor año tras año. Como lo plantea uno de los rectores participantes:

“La participación debe ser abierta y deliberante, no puede ser convencional, no puede basarse en una doctrina o en teoría imponer un modelo social (...) debe ser un espacio para el debate y para la construcción del universo de lo público” (Rector, Kennedy, 2015)

Es claro que la norma determina espacios y formas de participación distinta, así mismo que ser parte de ellos depende de dos factores: el primero, ligado al interés; el segundo, la casi obligatoriedad para dar respuesta a lo que la política exige. En cualquiera de los dos escenarios, el directivo docente considera que su función es la de proponer, canalizar, provocar los acuerdos y de ser necesario tomar la decisión final, ajustándose a la norma. Entonces, y a pesar de las posibilidades, las concepciones sobre la participación se centran básicamente en la asistencia a los espacios de reunión por estamentos con representatividad de la comunidad educativa y al cumplimiento de funciones, transformándose en una especie de participación no auténtica.

Evidentemente para el desarrollo de estos escenarios son importantes la voluntad, el compromiso con la construcción colectiva de la base sobre la cual la institución desarrollará sus procesos, la corresponsabilidad y el fortalecimiento comunitario tanto de docentes, estudiantes y padres de familia. Sin embargo, para entender estas formas de participación, es importante atender no solo a los procesos formativos por los cuales han pasado docentes y directivos sino también la perpetuación de este mismo proceso en la actualidad.

“...nosotros no hemos formado en la democracia, no formamos políticamente, entonces el compromiso es muy tangencial, muy esporádico...” (Rector Bosa, 2015)

Otros de los elementos de la categoría de análisis con respecto a los elementos que caracterizan el contexto escolar oficial se presentan a continuación:

Un aspecto que confluye en afectar las posibilidades para garantizar el derecho a la educación se encuentra asociado al rol que viene desempeñando la familia en los procesos formativos; se plantea por parte de los directivos la falta de acompañamiento, ausencia de

valores, en muchos casos la permisividad en los patrones de crianza y la ausencia de corresponsabilidad en términos de la falta de alineación clara entre el derecho y el deber. La escuela, se encuentra además en una tensión entre formar a los ciudadanos que el contexto exige y generar propuestas orientadas hacia ese fin, donde problemas como la violencia escolar, la drogadicción, las rupturas familiares, entre otros más, se convierten en factores que inciden en ese propósito educativo.

En suma, la escuela debe cumplir con sus funciones en un vasto campo de complejidades que van desde las identidades de cada sujeto en términos de sus propias y diversas formas de estar frente a una realidad, estilos y características personales de maestros, directivos, estilos de padres y tipos de familias, la influencia social en la configuración del estudiante sustentadas en problemáticas particulares y disfuncionalidad de las familias, consumo, delincuencia, agresión, heterogeneidad en la población y las propias formas de rebeldía ante antiguas estructuras enfrentadas con las resistencia de los adultos a dar paso a nuevas formas de estar en el tiempo.

De otra parte, las dinámicas que se producen tanto en contexto interno y externo son componentes que atraviesan la escuela y por ende el proceso de gestión directiva; en primer lugar, la escuela como espacio normativizado que debe dar respuesta a la política pública y dentro de la cual se consolidan pequeños feudos como formas de resistencia frente a ese cumplimiento en aras de salvaguardar la “libertad”, de mantener la autonomía en sus prácticas; en segundo lugar, se evidencian discrepancias entre el número de proyectos y programas que desde la política la escuela debe desarrollar en cumplimiento de una política y la capacidad instalada para dar respuesta a los mismos.

“Los equipos que trabajan en los colegios tienen unos prejuicios frente a lo que es la educación pública... cuando se trata de llevar cosas nuevas es posible que se perciban como un ataque a la libertad y eso es mal visto por los equipos pedagógicos cuando llegan lineamientos externos frente a la forma del trabajo pedagógico o como trabajar con la

comunidad es visto con recelo y generalmente hay reacciones frente a lo que se considera que debe ser y lo que las políticas deben ser”. (Coordinador Kennedy 2015)

Lo anterior, se explica también en la idea de que los sujetos consideran una afectación entre su autonomía y su libertad, producto de la política misma, sus requerimientos, intencionalidades y programas, sin que se conozca lo que sucede en la cotidianidad de la escuela.

A nivel externo, es claro que la diversidad de los contextos y las problemáticas socioculturales impactan los procesos que la escuela intenta desarrollar; se convierte entonces en un escenario en el cual se manifiestan las características macro sociales en entornos más pequeños.

“nuestra escuela es el espejo de nuestra sociedad, pues acá se reflejan todos los problemas que están en nuestro país”. (Rector Barrios Unidos, 2015)

Políticas masificadas, definiciones externas que determinan lo que la escuela debe enseñar, como lo debe hacer y a quien. No sólo las políticas públicas en educación, desde la perspectiva de los directivos, son las que inciden en la autonomía de las instituciones educativas; también se indica que los diversos sujetos que están en ella la afectan: por un lado, los estudiantes y su apatía por encontrar horizontes en su vida producto de la cultura y el sistema o como consecuencia de un empoderamiento inadecuado y desproporcionado que le ha dado la misma política. Por otro lado, la poca presencia de la familia cuyo principal objetivo es tener un lugar donde pueden cuidar a su hijo mientras trabaja y resuelve su problema de sobrevivencia desembocando esto en un claro abandono del grupo familiar en el acompañamiento de los procesos del niño del adolescente, un tercer factor el mismo docente y la representación que tiene de su profesión la ausencia de estímulos y la poca dignificación de su profesión que solo se ha logrado con base en luchas históricas, los déficits en la calidad de vida y la vulnerabilidad constante frente a los sucesos de la escuela, y por otro lado se percibe un acomodamiento en lo

estable, en la seguridad que le proporciona su cargo creando resistencias hacia las posibilidades de lo nuevo.

Los sujetos interpretan que la escuela va, por un lado, las políticas por otro y las necesidades del contexto en gestión contraria a los dos anteriores; en ese contexto, la búsqueda de alternativas de cohesión y gestión por parte de los directivos está marcada por múltiples y diversas tensiones que desembocan en sentimientos de soledad por parte de los sujetos de la dirección.

“El coordinador es una persona sola, es una persona sola igual que el rector, también es una persona sola” (Coordinador Kennedy, 2015)

“Todos los que trabajamos en educación tenemos mucha piel y todo nos raya la piel, si no te saludo bien te pones mal, si no te doy un tinto con la misma característica que le doy a otro te vas a sentir mal, si yo te escribo de una manera poco grata él va a sentir que lo estoy insultando, que lo estoy regañando, que le estoy llamando la atención, pero si también lo dejo de lado entonces él va a sentir que lo estoy ignorando, que no le pongo cuidado, que lo estoy agrediendo” (Director local Barrios Unidos, 2015)

De quienes ejercen la gestión directiva y sus procesos de gestión, ellas se constituyen en la base y punto de anclaje para actuar al interior de la institución, para muchos asumir la política y las normas de ese modo, significa entonces convertirla en el ABC que le permite comprender que en el ejercicio de la dirección se toman decisiones de una manera y no de otra precisamente porque debe ser así, internamente no debe haber discusiones frente a lo ya determinado. De este modo, quienes consideran que la gestión también está marcada por el nivel y conocimiento, formación y experiencia que tienen los directivos más que por los elementos prescriptivos de la norma, asumen que existen restricciones a sus maneras de actuar y respuestas insuficientes frente a las necesidades de las instituciones, precisamente por el sesgo o los límites que pone la norma al ejercicio de la gestión, ellos indican en consecuencia, que gestión es una especie de ejercicio

bancario para las acciones y toma de decisiones, en tanto solo debe buscarse la información que explicita cómo debe gestionarse y qué decisiones debe tomar.

Segunda tensión: Las fronteras definidas por la Otro elemento importante es la incertidumbre permanente en la que se encuentran los procesos de gestión desarrollados en la escuela, los cuales están sometidos a los cambios de gobierno, por lo general esta situación crea desarticulaciones y eliminación de programas establecidos por el gobierno anterior exigiendo la adopción de otros y las implicaciones que tiene en la destinación y asignación de los recursos, los nombramientos y los procesos de movilidad.

De otra parte, los directivos están de acuerdo en la necesidad de crear unas condiciones fundamentales que favorezcan el desarrollo de los procesos en la escuela, factores como la comunicación, el trabajo en equipo, la cercanía del directivo y su inmersión en las dinámicas de la institución, la capacidad de escucha, establecer acuerdos y construir colectivos constituyen la base sobre las cuales debe sentarse el proceso de gestión directiva en las distintas instituciones educativas.

Las interacciones y tensiones en las dinámicas de la gestión y sus ámbitos de desarrollo. Corresponde a la segunda categoría de análisis de la gestión en el marco de lo público, aquí se encuentran algunas tensiones en este proceso de descripción y análisis precisamente determinado por el propio contexto de lo público:

Primera tensión: la regulación de los procesos de gestión determinado por la norma frente a lo que el propio directivo considera debe desarrollar. Para un grupo importante de directivos, en los procesos de gestión directiva, se evidencian algunas tendencias en términos de las apuestas que los sujetos hacen en el ejercicio de su rol y las posibilidades de movilizarse cuando existen varios referentes que para ellos limitan su acción. Por un lado, se encuentra la

gestión centrada en la norma en la que no se diferencian los niveles de formación *norma y la gestión directiva marcada por la propia cultura institucional*. De otra parte, se encuentran posturas frente al proceso de la gestión directiva centrada en lo cotidiano y en lo que ocurre en las realidades institucionales, lo que ubica una segunda tensión: las propias intencionalidades de la gestión teniendo como referente la cultura escolar y el cumplimiento de la norma. En este orden, los directivos hacen énfasis en las implicaciones que tiene esta perspectiva que busca encontrar las formas para que el docente agencie procesos pedagógicos y que los estudiantes gestionen su proceso de aprendizaje como propósitos mayores del propio sistema educativo, de las instituciones educativas y de lo que ellos deben mostrar como resultados; frente a otra perspectiva de gestión que centra su acción en los procesos administrativos que atraviesan la mayor parte del tiempo y de la gestión de quienes dirigen las instituciones. Este segundo elemento se asocia al mismo tiempo, con las prácticas de control y seguimiento que se hace sobre los procesos directivos, generando en ellos temores frente a las decisiones y, por tanto, prevención frente a sus propias decisiones dadas las consecuencias que tiene para un directivo, en especial para el rector, los hallazgos e inconsistencias que se pudieren encontrar.

“Un rector debe ser un líder académico espectacular, pero nosotros nos desgastamos el 90% de nuestro tiempo resolviendo el problema del tubo...de la puerta...el problema administrativo, del indisciplinado o de los permisos o de cómo mirar la parte fiscal. La parte de presupuesto...que funcione adecuadamente para que no se convierta en un problema, siempre el directivo docente está a la defensiva porque todo el mundo lo está mirando toda la comunidad quiere que le resuelva sus problemas...”. (Rector Bosa, 2015).

Este tipo de tensiones crean desarticulaciones en la gestión y discrepancias en las decisiones provocando acciones aisladas y no direccionadas hacia los objetivos, ello como resultado de las dificultades que se producen al intentar alinear los propósitos de la política con sus planes, programas y proyectos, con la voluntad de los maestros.

De otra parte y en complemento con lo anterior, la gestión directiva está sujeta a las formas de comunicación y participación de los actores de la comunidad educativa “hay escucha, pero dispersión en la construcción colectiva”, estos espacios se convierten en casuísticas no pertinentes para la toma de decisiones, es una búsqueda de consenso que desemboca en toma de decisiones unilaterales y sustentadas en la norma. Por ello, en el contexto de las instituciones públicas, que encuentran regulación más desde la política que desde su propia cultura, dan cuenta de que articular procesos educativos y referentes de contexto, tomar decisiones desde las propias necesidades de esos contextos, direccionar más desde lo pedagógico que desde lo administrativo; producir procesos de gestión basada en la confianza y en las capacidades para delegar, así como construir metas y proyectos conjuntos, es una tarea difícil para quienes ejercen el rol de direccionar una institución educativa, precisamente porque mientras la política exige unos modos de proceder o más bien unos resultados que mostrar; la dinámica cotidiana de la escuela se mueve entre los intereses individuales frente a metas colectivas, las problemáticas que atraviesan a todos los actores educativos y los propios temores de quien desarrolla esta labor. Estos referentes son los que complejizan la gestión directiva mostrando entonces una heterogeneidad de formas de gestión que pasan por el sujeto, la norma y el contexto.

Tercera tensión: Trabajar con la población educativa del sector: pocas posibilidades para seleccionar. Para los directivos un factor de amplia complejidad es la población de docentes con la que tienen que trabajar, lo que da cuenta de una disonancia fuerte: por un lado, la idea de que quienes entran al sector oficial realmente están formados y tienen los conocimientos, experiencias y características que un concurso público exige, respecto a los modos en que los propios sujetos se relacionan con las demandas de la institución a propósito de estar en el sector oficial. Por ello, para los directivos, la imposibilidad de realizar procesos de selección de los

equipos de trabajo es un factor que limita su acción, no sólo porque éstos consideren que hay grandes problemas en la selección de los docentes de hoy, sino porque además se ven ampliamente amarrados a decisiones que en un momento determinado implique la movilización o cambio de docente. Para los directivos, los parámetros de docentes, orientadores, coordinadores, administrativos y rectores definidos desde un “escritorio” contradice la promulgación del derecho a la educación, así como la garantía de una buena calidad.

Esto mismo sucede con el caso de los estudiantes, las instituciones públicas, no pueden realizar procesos de selección de estudiantes condicionados únicamente por la garantía del derecho a la educación y el número de estudiantes por maestro. Al lado de tanta heterogeneidad, el directivo se ve sujeto a una diversidad de tensiones que van desde la constante movilidad, la resistencia de los docentes, el poco sentido de lo ético, la burocracia administrativa hasta el riesgo de encontrarse inmerso en procesos de investigación en el desempeño de su rol de dirección.

Estos aspectos constituyen algunos de los ejemplos en lo que se reconoce que la prioridad en lo administrativo sobre lo pedagógico es resultado de la misma política, incidiendo de manera significativa en lo que puede ser la configuración del cargo directivo, en tanto esos modos de relación de los sujetos con la institución pública es de entrada un factor que obstaculiza los procesos que pueden desarrollarse.

En concordancia con lo anterior, los participantes en el estudio plantearon una serie de problemáticas asociadas al campo de la gestión directiva centradas en las funciones y multiplicidad de las mismas apareciendo cada vez más lo que produce un exceso de responsabilidades, las condiciones laborales de los docentes quienes perciben poca estimulación para el trabajo y falta de reconocimiento a la labor, condiciones de salud física y mental de los

maestros y la extracción socio económica de los estudiantes que llegan a las instituciones. De ahí que se encuentren inmersos en el cumplimiento del rol para el cual fueron asignados los sujetos y por los cuales ellos mismos optaron. Un proceso de gestión, que, de acuerdo con los participantes, debe estar anclada en el conocimiento de cada institución con sus particularidades, que en la perspectiva actual implica gestionar no sólo una institución de forma global, sino de cada sede y jornada de acuerdo a las dinámicas que se generan en cada una. Además, una gestión que está sujeta en factores como el deber ser es decir la configuración teórica desde los que es direccionar una organización (diferente de lo que es una institución educativa), las concepciones teóricas de lo que es gestión directiva, y las características del sujeto que asume el rol, aspectos que generan permanente-tensión y que difícilmente se logran alinear con las realidades.

“Los dos elementos que le están portando, entonces uno es el deber ser, otro son las habilidades que tenga el directivo para hacer gestión y la otra son las características de personalidad que tenga el directivo que le permitan...que le facilitan u obstaculizan el desarrollo de esa gestión”. (Coordinador Barrios Unidos, 2015)

Como se verá en la segunda unidad de análisis, es claro que para la mayor parte de los directivos, el contexto de lo público es un escenario fundamental para el desarrollo de los procesos educativos, pero a la vez su nivel de complejidad incide en los modos en que se puede ejercer la gestión, demarcando un ejercicio difícil desde la perspectiva y retos que se le plantean hoy a las instituciones educativas, así como desde los requerimientos personales, de formación, experiencias, conocimientos que deben tener todos aquellos sujetos que se han responsabilizado de direccionar los procesos educativos y le apuestan a favorecer la calidad de la educación.

Campos de desarrollo de la gestión directiva

La gestión directiva en las instituciones educativas oficiales se enmarca dentro de los ámbitos de gestión que plantea el MEN en la guía 34, dado que desde allí se les solicita dar

cuentas de los procesos que desarrollan en dichas instituciones. Sin embargo, su configuración está determinada por varios elementos que se entrecruzan y la hacen compleja:

Los elementos que se presentan a continuación describen procesos y muestran tensiones en relación con la gestión; en este sentido, lo que se propone se estructura en algunos momentos como tensiones, en otros como posibilidades, siempre intentando dar cuenta que éstas manifestaciones permanentes de la complejidad del contexto escolar, se yuxtaponen y se entrecruzan.

Hay una tensión en el paradigma del modelo de gestión de acuerdo con la vivencia de los directivos; desde el Estado se promueve un modelo de corte administrativo, jerárquico y normativo. Los directivos docentes al ser servidores públicos deben gestionar los procesos institucionales acorde a los lineamientos y procedimientos que el marco legal les permite, así como desde las exigencias que emiten los entes de control para regular el ejercicio de sus funciones, que implican de un lado, administrar, dinamizar, potenciar y maximizar los diversos recursos que le son asignados en orientación hacia los procesos pedagógicos, los resultados institucionales y la prestación de un buen servicio educativo. De otro lado, la necesidad permanente de formación, actualización y comprensión de las normas de tal forma que no actúe fuera de ella. Sin embargo, la praxis de la gestión al interior de las instituciones educativas exige a los directivos docentes un modelo participativo y democrático, que posibilite la discusión, mediación y acuerdo.

“...estamos regidos no sólo por el Ministerio de Educación sino Políticas Pública que emanan desde la misma Secretaría de Educación, la parte externa no podemos trabajar pues conociendo el ámbito y la normatividad externa”. (Coordinador Barrios Unidos, 2015)

La asignación de recursos físicos, humanos, pedagógicos para la gestión está determinada por los parámetros de estudiantes matriculados en la institución, el número de cursos que oferte el

colegio y la implementación de las políticas o programas de la administración del momento. En relación al recurso humano, la gestión se ve afectada con cierta frecuencia por la movilidad o ausencia del recurso humano (administrativo, docente, directivo docente) bien sea por incapacidades, retiros, tipo de contratación, licencias o traslados por diversidad de motivos, incluyendo amenazas, entre otros.

“la segunda cuestión es el parámetro de los niños de la cantidad de estudiantes tanto para administrativos como para docentes en las aulas de clase que son sencillamente absurdas para poder de verdad desarrollar una educación de calidad frente a tanta problemática social y ahí estoy hablando de la emocional, de la vida sexual, la de agresiones, maltratos, no, esos son sencillamente imposibles, lo mismo para coordinación y orientadores, y la otra es el parámetro de estudiantes en cada salón de clase que tenemos los mínimos pero no los máximos entonces los máximos pueden llegar a desbordarse y el aprendizaje es muy difícil”. (Rector Bosa, 2015)

La gestión en consecuencia, parece estar mediada por el reto de favorecer los desarrollos pedagógicos y el alcance de una calidad de la educación; al tiempo que esos logros, deben estar alineados con la propia demanda de la política, pretensión que no es fácil de alcanzar por los elementos culturales que atraviesan lo público, según se ha dicho a lo largo de estos hallazgos iniciales.

A continuación, se presentan algunas particularidades en las *dinámicas de la gestión* en cada uno de los campos de actuación:

Gestión administrativa y financiera: Se encuentra relacionada con la administración y manejo de los recursos físicos, humanos y financieros que le son asignados a las instituciones como apoyo a la gestión académica y de algunos servicios complementarios tales como refrigerio, servicio comedor, transporte entre otros.

Desde la normativa, el Estado delega la responsabilidad, al directivo docente rector en coordinación con el Consejo Directivo para administrar el Fondo de Servicios Educativos (FSE) y para ello lo nombra como “ordenador del gasto”, ha de realizar acciones de presupuesto,

recaudo, conservación, inversión, ejecución de los recursos y rendición de cuentas. Para poder regular su accionar le asigna responsabilidades fiscales y disciplinarias (Decreto 4791 de Dic/08). De otro lado, al directivo docente rector se le asigna la tarea de la administración de la planta física, su mantenimiento y embellecimiento, así como el manejo de los bienes de la institución, su seguimiento y control.

Para poder cumplir con las funciones el directivo, trabaja con otros dos funcionarios asignados por la SED: un auxiliar administrativo con funciones financieras (el pagador) y un administrativo almacenista (o apoyo a almacén), así mismo, un profesional que ejerce el rol de contador y quien tiene la potestad de contratar

En el contexto oficial, la gestión financiera es el que más se halla regulada por los entes de control: personería, contraloría, fiscalía, y desde la SED por control interno y disciplinario.

Las tareas que se derivan de este campo se configuran en el entrecruce y vaivén de algunas variables: a) El contar con el personal de manera permanente (aspecto que está relacionado con múltiples factores como el tipo de contratación (planta o en provisionalidad, situaciones de salud, traslados, retiros); b) el grado de conocimiento y competencia que tengan para ejercer el cargo, pues algunos de ellos, incluyendo el rector no llegan a conocer el cargo y se ven abocados a recibir capacitación, acompañamiento y asesoría; y c) la apropiación de un principio ético y valorativos frente al manejo con sentido de responsabilidad, honestidad y ética del recurso público. Dichos aspectos están fuera del manejo del rector, lo que lo pone en situación de dependencia y riesgo ante los entes de control por no realizar los procedimientos como deben ser, por no poder actuar diligentemente ante la ausencia de algunos de los funcionarios requeridos en este campo y la presentación de anomalías derivado de la no transparencia del recurso público.

“...el campo financiero es bastante complejo y difícil en su práctica porque no somos administradores de empresas, ni somos contadores, ni somos auxiliares de contabilidad entonces es una dirección muy dura donde si tenemos pagadores honestos nos va bien pero donde tengamos cualquier persona que les falte la honestidad terminamos como muchos rectores investigados”. (Rectora Bosa, 2015)

Con relación a la administración de los recursos, la norma ha dispuesto una serie de lineamientos con respecto al control y seguimiento de los bienes de la institución, la realización de inventarios, reposiciones, dotaciones, bajas, compras etc., que resulta muy complejo responder oportuna y eficientemente aun cuando además de los factores anteriores, las instituciones son grandes en términos de sedes y jornadas, existe solo un administrativo encargado de esta función, pero el último responsable es el directivo docente, en este caso, el rector. A nivel de mantenimiento y embellecimiento de las plantas físicas, le demanda realizar contratos para la obtención de estos servicios, la gestión a este nivel también debe estar acorde a unos manuales de contratación según normas dadas por el Estado y aprobados por el Consejo Directivo, además de ello, en la praxis, estos procesos implican atender situaciones preventivas, correctivas para lo cual el directivo requiere capacitación, información y asesoría para la toma de decisiones que implica el día a día.

Este primer ámbito de desarrollo de la dirección y la gestión, ponen dos elementos en tensión, los cuales van a ser argumentados en la parte de discusión de esta investigación: el primero, la necesidad de repensar lo administrativo como un ámbito que debe ir más allá del manejo y cuidado de los recursos hacia una gestión que implique construir criterios en función de los recursos para el desarrollo pedagógico de la institución; el segundo, en las profundas necesidades de acompañamiento y formación de los directivos que le permitan tomar decisiones no sólo acorde a la norma, sino a la articulación de ésta con las necesidades, expectativas y

proyecciones académicas y pedagógicas. Sobre este último aspecto el margen de acción del directivo es casi inexistente.

Otro de los aspectos que se incluyen en lo administrativo es la *Gestión del Talento Humano*, es el personal de las secretarías, biblioteca, fotocopidora, ludoteca, audiovisuales, etc., este proceso, igualmente se configura por los aspectos anteriormente mencionados: competencia para el cargo, el contar con el personal y la movilidad. Su labor afecta la gestión en términos de realizar una buena articulación de los procesos pedagógicos con los administrativos, existen tensiones de compromiso, sentido de pertenencia con el PEI, la institución y el manejo de las relaciones humanas, que pueden facilitar u obstaculizar la gestión directiva.

De este ámbito, ha venido emergiendo la necesidad de trabajar más directamente con el personal de aseo y de vigilancia, dado que ellos no dependen directamente de la contratación del rector, sino de las empresas operadoras que contrata la Secretaría de Educación, por tanto están sujetos sus lineamientos y parámetros. Estos contratos son por determinados tiempos, el personal que coordina rota, los directivos docentes en la práctica tienen que mediar y velar entre la calidad de la prestación del servicio, y los conflictos y dinámicas que se dan en la interacción con la comunidad educativa y con el personal externo que ingresa a la institución, en particular, los casos de los vigilantes, por las situaciones de vulnerabilidad que presentan los colegios con el entorno.

“...por ejemplo la parte administrativa influye los vigilantes, las señoras de mantenimiento, las secretarías afectan apoyan o dificultan la gestión”. (Coordinador Kennedy, 2015)

En relación al manejo del personal, *gestión del talento humano*, como son docentes, los directivos docentes coordinadores, orientadores escolares, la gestión directiva se ve afectada en dos sentidos, a) por los mismos procesos administrativos antes mencionados; y b) por el sentido

de pertenencia hacia la institución, su compromiso ético, pedagógico y social con la educación. El trabajo de campo evidencia la tensión ante la presencia y ausencia de este factor en el grupo de docentes. De un lado, están aquellos que toman iniciativas, lideran, son proactivos ante los procesos que demanda el Proyecto Educativo Institucional y los estudiantes; por otro lado, donde pareciera que la concepción de “estabilidad laboral” genere un tipo de representación hacia lo pedagógico como una actividad que no necesariamente define su función dentro de la institución; por ello, se evidencia poca reflexión ante lo pedagógico, las prácticas se mantienen o repiten por años, ubicando los desempeños dentro de los lineamientos de la Ley. Los directivos reconocen la necesidad de que el docente asuma ese rol protagónico crítico, propositivo y participativo de los procesos pedagógicos y así aporte a la gestión directiva.

“En el perfil del directivo hay que hacer un trabajo muy grande para lograr armar buenos equipos de trabajo, porque dentro de esa potencialidad de los maestros que son muy muy buenos, pero hay ciertos maestros que como ya están en el sector público tienen ciertas características y ciertas libertades que como que exceden esas libertades y de pronto dificultan el trabajo de los otros”. (Coordinador Kennedy, 2015)

Dados los programas que se implementan desde las políticas públicas ha venido emergiendo la necesidad de gestionar recurso humano especializado, tal es el caso en la administración actual, por ejemplo la política de inclusión, que ha requerido educadoras especiales, enfermeras; el programa inicial de 40 x40 y currículo para la excelencia han requerido docentes que se encarguen de la dinamización del programa y otros que apoyen los centros de interés mediante las figuras de comisión, horas extra. El contar o no con estos docentes también genera tensiones a la hora de implementación de los programas.

Gestión Académica: Se configura desde la participación democrática y representativa de los docentes de áreas y ciclos a través del Consejo Académico, es una instancia en que la Ley le delega al directivo docente rector la responsabilidad para liderar el componente académico del

Proyecto Educativo Institucional; sin embargo, en el trabajo de campo, se encontró que este campo es gestionado en su mayor tiempo por los directivos docentes coordinadores

Gestión de Comunidad: Uno de los factores claves que intervienen en este campo son los *actores de la Comunidad*, las dinámicas que se dan entre ellos están configuradas desde el discurso oficial como un sujeto que tiene voz, voto y que desempeña una labor importante en la comunidad.

Como sujetos independientes cada uno desempeña un papel muy importante; sin embargo, la interacción que hay entre ellos la hace compleja. En el ítem anterior se presentó lo relacionado con los docentes, directivos, orientadores y administrativos.

En relación a *los estudiantes*, son los sujetos centro del acto educativo, tiene una responsabilidades frente a sus propio proceso de aprendizaje; sin embargo, en el trabajo de campo, la tensión que se encontró que dificulta la gestión de los aprendizajes tiene que ver con la complejidad de a) el nivel de desarrollo cognitivo, conceptual, los ritmos de aprendizajes, los problemas de salud, con que llegan a la escuela o que la institución identifica, más aun que la política de inclusión ha permitido el ingreso de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE. Además de ello, las motivaciones por asistir a la escuela sufren una fuerte tensión entre querer potenciar sus aprendizajes y hacer de ella un espacio social; b) su contexto familiar, determinado por la diversidad en la estructura y composición familiar, en la dinámica entre sus miembros en el que el patrón de autoridad, las normas y hábitos son débiles; el modelamiento de principios y valores éticos no es fuerte, la solución de conflictos que se aprende esta mediada por múltiples formas de violencia, los padres no siempre comunican o atienden los problemas de salud que tienen los estudiantes, los niños, niñas y jóvenes permanecen solos o a cargo de diversidad de cuidadores; c) aspectos sociales derivado del contexto en que están los estudiantes

de los colegios oficiales: son la pandilla, la delincuencia juvenil, el consumo y micro tráfico de SPA; no hay atención pronta para atender las dificultades de los estudiantes pues existe un sistema social y de salud demorado, en particular cuando se requiere procesos de acompañamiento y asesoría especializado; y d) económicas, dadas por las condiciones laborales e ingresos salariales bajos, múltiples vinculaciones laborales y horarios de empleo bastante largos a los que están sometidas la mayoría de las familias y en algunos casos los propios estudiantes.

“sabemos que nuestros muchachos son partes integrantes de pandillas, son delincuentes juveniles, algunos de ellos pertenecen a barras bravas; pero dentro del colegio el proceso que se ha dado garantiza que tengamos una convivencia manejable”
(Coordinador Kennedy, 2015).

Los padres de familia o acudientes que figuran como representantes legales, tienen diversidad de vinculación filial con los estudiantes, además de las características antes mencionadas, frente a la institución se parte del paradigma de la necesidad del trabajo integrado familia- escuela, con una unidad de criterios alrededor de los cuales se pretende alcanzar el trabajo formativo de los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, la vinculación con la institución educativa oficial, se configura desde varios elementos:

a) La premisa de “la educación es un derecho”, entendiéndose por éste que sus responsabilidades frente a la institución educativa son mínimas, y por ende asumen un papel pasivo frente al proceso formativo, o reactivo a veces con violencia y agresividad para exigir el cumplimiento de sus derechos.

b) la participación en las dinámicas, proyectos y programas de la institución son bajas, se cuenta con algunos de los que oficialmente se eligen como representantes a los diferentes órganos de participación; empero hay un potencial, y tiene que ver con el grado de pertenencia, sentido de la escuela y el vínculo que el padre haya construido frente a la institución educativa.

En la medida que éste se haya construido, el padre de familia, “defiende” y se involucra con el proyecto, con ciertos programas donde participa su hijo(a) y desde ahí aporta y ayuda a los procesos educativos y a los procesos de gestión.

Lo anterior, lleva a tener en cuenta otro factor como elemento de comprensión: la participación política de los padres de familia en la toma de decisiones y el grado de empoderamiento y alcance del mismo, que la misma situación educativa gestione con ellos.

“...a nivel de consejo de padres por ejemplo son un puñado de líderes que ayuda con ideas que permiten al ponerlas en marcha mejorar por ejemplo los procesos formativos o de seguridad hacia fuera” (Rector Bosa, 2015).

“...muchos padres que no han asumido todavía como esa obligatoriedad de asumir su reto, yo veo mucho más choque con los padres de familia, influyen negativamente para que se hagan cosas en el colegio” (Coordinador Kennedy, 2015).

“...situaciones familiares muy difíciles en donde muchos son madres cabezas de familia, estamos hablando de dos, tres, cuatro cinco seis ocho hijos en donde la situación económica es muy difícil, en donde los factores de valores familiares son muy débiles que para ellos es muy fácil pensar que pueden robar que pueden quitar que pueden irrespetar gritar tratar mal a los abuelos a los padres eso es normal, esas son situaciones que afectan mucho la parte de convivencia del colegio”. (Coordinador Kennedy, 2015).

El sector productivo y los egresados siguen siendo un reto de vinculación a la institución educativa, se han venido dando avances con los egresados, especialmente a partir del Programa de Educación Media Fortalecida. Por el grado de impacto en la gestión directiva es muy poco. El reto es poder vincularlos para que, desde ahí, se puedan mejorar los procesos de la institución.

“...lo más difícil ha sido con los egresados y el sector productivo, pero se ha buscado las estrategias para que ellos participen así sea por vía telefónica, pero que ellos participen, opinen y aporten”. (Rector Kennedy, 2015).

Los vecinos a la institución, aparecen como una instancia que emergen en pro o en contra de la institución escolar; de un lado pueden ser los que referencian situaciones que afectan la dinámica escolar, la seguridad de la institución misma o la de algunos de sus integrantes frente a

la indiferencia y cultura del silencio, por miedo a denunciar situaciones que puedan afectar a la institución o sus integrantes

“...toda influencia de la comunidad es muy fuerte y los problemas familiares también, el arreglo entre los vecinos a agresiones también es una manera ejemplarizante negativamente para los estudiantes y todo lo que uno puede acercarse como manejo de la policía en donde son manejo de oportunidades mediáticos”. (Rectora Bosa, 2015)

La gestión directiva está inmersa en dinámicas complejas tanto individuales como de grupos: docentes, estudiantes familia cada uno de ellos con miradas diferentes en lo que corresponde a la acción de la institución

En la *dinámica de gestión con el contexto* además de los *factores familiares* anteriormente mencionados, existen otras situaciones del entorno que afectan la dinámica y gestión directiva. La complejidad se haya en que ya no solo asechan a los menores de edad, sino que se han venido tejiendo lazos que vinculan a los estudiantes con el contexto externo: a) estudiantes que pertenecen a las pandillas, barras bravas, comandos; b) padres, acudientes o personas cercanas que involucran a los niños, niñas y jóvenes y les enseñan a delinquir, a través del robo o el micro tráfico de droga, porte de armas; c) estudiantes que ejercen la prostitución o son vulnerables ante la trata de personas; y d) estudiantes y familias en situación de desplazamiento. Además de ello algunas instituciones educativas tienen a su alrededor zonas complejas, en términos de factores sociales, pero también factores de salubridad (zonas de basura) y la población estudiantil se vuelve vulnerables.

La gestión que puede realizarse frente a este tipo de realidades ha venido limitándose pues cada vez más son frecuentes las represarías y riesgos frente a la integridad personal y familiar que corre cualquier miembro del equipo docente si traspasa en este ámbito los límites de la escuela. La gestión se dirige a realizar los respectivos informes y requerimientos de las entidades oficiales competentes y encargadas del tema. Sin embargo, su acción también es

limitada, mediática y transitoria. Lo que hace que la escuela se sienta “sola” ante esa compleja realidad.

A nivel social, muchos son los niños, niñas y jóvenes que están encontrando en la calle respuesta a las necesidades y vacíos, son presa fácil de todos aquellos.

En el contexto externo, también se encuentran *las entidades gubernamentales y no gubernamentales*; con ellas las instituciones educativas tiene diversidad de acciones para apoyar el proceso pedagógico con los estudiantes, a través de los programas y convenios que establece con ellos el Estado o la Secretaria de Educación y en algunos casos la misma Institución: El Hospital, la Comisaria de familia, la Policía, la Secretaria de Integración social. La Alcaldía, la Juntas de Acción Comunal, ONG’s.

La gestión directiva se facilita con dichas entidades en la medida que se puedan establecer alianzas estratégicas de manera permanente; el proceso de vincular las entidades al proceso pedagógico parte del colegio y en este sentido que atienda necesidades de la institución, que el proceso sea continuo y válido. Sin embargo, estas alianzas se vuelven complejas en la medida que: a) los programas en las praxis no tienen continuidad, se generan múltiples diagnósticos; b) hay utilitarismo de la institución educativa, dado que ella se convierte en un espacio para desarrollar políticas de los otros sectores estatales, y los estudiantes se vuelven el medio y no el fin; c) hay poca capacidad de respuesta a las reales de necesidades de la población estudiantil, su cobertura es limitada; d) en el área de la salud, la intervención implica autorización de los padres de familia, situación que genera de un lado desgaste por recogerla y riesgos en términos legales y físicos; e) la institución ha de acomodar la vida institucional para abrir los espacios a las entidades gubernamentales; lo cual produce que muchas de sus

actividades queden aisladas; e) el trabajo conjunto entre profesionales tampoco tiene continuidad.

En relación a *las entidades no gubernamentales* algunas solicitan el trabajo con la institución en la medida de un interés de por medio, del beneficio que pueden obtener para su institución, pocas veces obedece a una opción altruista o de aporte a la construcción de sociedad.

Gestión Directiva: Este campo de la gestión se ve afectado por varios aspectos a saber:

El *proceso toma de decisiones* en las instituciones se configuran desde la perspectiva administrativa. A nivel del MEN o la SED se toman decisiones que son comunicadas en las Direcciones Locales y éstas a su vez las transmite a los directivos docentes rectores, es decir existe poco nivel de participación y democratización de las decisiones. Las necesidades, solicitudes o problemáticas, que son planteadas desde los rectores a las direcciones locales y de éstas al nivel Central para que se solucionen o se tomen decisiones, no tiene la misma injerencia pues se suelen demorar o no se resuelven las cosas, y finalmente, queda a la institución la responsabilidad de buscar alternativas para sortearlas. En otros casos, cuando los directivos se ven abocados a realizar procesos disciplinarios, con los debidos procesos, se requieren acciones y decisiones del nivel central, terminan devolviéndose el proceso hacia la institución o hacia el propio directivo, (Percibido, esto como falta de apoyo a la gobernabilidad).

A nivel institucional, el proceso de toma de decisiones, se configura desde los paradigmas de la participación y representación de los diversos estamentos a través de los órganos del Gobierno escolar y cuya estructura, normas y funcionamiento está reglamentado por ley. Una vez conformados inician con el desarrollo de las propuestas presentadas para la vigencia de un periodo de un año escolar. El Consejo Directivo y el Consejo Académico son las instancias que tienen que ver directamente con la gestión directiva, sus alcances y funciones también están

reglamentados. En estas instancias se conjugan varias tensiones: a) la oportunidad y exigencia que solicitan en particular los docentes de tener una voz activa en las decisiones de la institución frente a la apatía por la participación y el tiempo que exige pertenecer a los estamentos del gobierno escolar; b) la necesidad y el deseos de sentirse reconocidos y escuchadas sus necesidades frente a la falta de empoderamiento ante las dinámicas de la institución y baja participación para presentar o dinamizar iniciativas o propuestas, aspecto que se queda en el nivel de demandas necesidades para que los otros me las resuelvan, pero muy poco con la perspectiva de que lo podamos resolver entre todos; c) el saber que tienen poder de decisión frente a actitudes pasivas frente a ellas.

“En Kennedy aquí por ejemplo de las políticas públicas que se... que hizo Bogotá Humana nosotros nos fuimos al gobierno escolar, al consejo directivo, al consejo académico, al consejo de padres, al consejo estudiantil para convalidar lo que se debe hacer de tal manera que... pues fuera lo mejor, entre más comuniquemos, menos con equivocamos”. (Director Local Kennedy, 2015)

La calidad de la educación. El termino calidad de la educación se configura como un término complejo, frente al que no hay acuerdo en relación a su sentido y significado, su alcance se percibe como utópico, es lo deseable, pero al contrastarlo con la realidad se percibe solo como un discurso.

Los procesos de gestión en términos de calidad en las instituciones educativas oficiales, se configura en la tensión que genera buscar los medios para mejorar los resultados y la naturaleza social y cultural que tiene la escuela. Se identifica a partir de las siguientes, concepciones, factores y medios que se identificaron en el trabajo de campo:

La calidad oscila en varias perspectivas desde los directivos docentes: a) desde el punto de vista de la administración, como el cumplimiento de metas, obtención de buenos resultados, en particular en las pruebas sobre las cuales el Estado compara a las instituciones (pruebas saber,

pruebas ICFES, índices de calidad, retención, promoción, deserción); b) un aspecto misional, que tiene que ver con el alcance del perfil de estudiante que egresa de la institucional; c) un aspecto humano, que se relaciona con desarrollar una buena calidad humana, convivencial, que las personas se sientan bien en su lugar de trabajo y lo consideren como un segundo espacio vital; d) una perspectiva holística que concibe la calidad como un proceso integral que valora y evidencia los procesos de mejoramiento tanto cualitativos como de resultados en términos académicos, convivenciales, culturales, deportivos; e) el impacto que se va alcanzando en las comunidad educativa mediante los programas y proyectos que se implementan y los resultados que evidencien avances; y finalmente, una perspectiva ético política, que tiene que ver con la escuela aporta al desarrollo de personas que vivan felices capaces de incidir y aportar al desarrollo de su familia, escuela y sociedad.

“calidad educativa tiene que ver con el grado de cumplimiento y el grado de satisfacción en el trabajo que se hace en la institución ¿cierto?, si realmente responde al cumplimiento de los fines de la educación, se disponen los recursos suficientes para que la institución funcione bien”. (Coordinador Bosa, 2015)

Los factores asociados para el alcance de esa calidad están relacionados con las problemáticas que anteriormente se presentaron en relación con el nivel de desempeños de los docentes, el desempeño de los padres y estudiantes, los recursos con que cuenta la institución para la implementación de programas y proyectos y uno en particular tiene que ver con las normas y políticas, parámetros que son rígidas y limitan el accionar e innovar.

Como medios o estrategias que desde la gestión directiva se consideran importantes para una buena gestión y alcance de la calidad de la educación, se enuncian: a) desde lo teleológico, contar con una ruta y meta clara de hacia dónde dirigir la gestión, plantear metas a corto, mediano y largo plazo; b) consolidar equipos de gestión, que lideren, revisen las políticas institucionales, tengan distribución de tareas, fluyan hacia la institución y los docentes; c) Forjar

la promoción del liderazgo y compromiso, iniciativas de los docentes, pues al trabajar con ello se dinamizan a los estudiantes y estos a su vez a los padres de familia; d) consolidar e implementar estrategias administrativas de mejoramiento como son el MECI y el SIG (sistema integrado de gestión), incluir la institución en procesos de acreditación; e) realizar la gestión a partir de las necesidades, problemáticas recursos que tiene la institución, f) mejorar los procesos pedagógicos y académicos, haciendo seguimiento a ellos; y g) generar una cultura de la evaluación y el mejoramiento.

En relación a las políticas públicas y su relación con la gestión directiva. se configuran en la tensión que genera: a) un diseño que ya viene establecido para resolver una problemática pero que no siempre atiende las necesidades de los contextos escolares; b) en la confrontación entre directivos y docentes por su convicción, aceptación o resistencia ante la política pública y sus programas, el conflicto que puede causar si consulta o las diferentes decisiones del directivo docente, el que asuma como un trabajo adicional a la asignación laboral que ya tienen los docentes y directivos o un atentado del Estado frente a los intereses gremiales de los docentes o la educación pública; c) en una implementación que no siempre llegan a tiempo y con las condiciones y los recursos necesarios; d) en el nivel de flexibilización para adaptarla al contexto institucional; e) en el ejercicio que se puede convertir en el mero cumplimiento de unos protocolos formales y registros.

La organización sindical. Frente a la gestión directiva, se configura en la tensión de los derechos del servidor público a la libre asociación sindical y la protesta frente a los derechos de la educación de los niños y jóvenes. En este sentido, el directivo docente que también es servidor público entra en conflicto pues a pesar de su propia decisión, de un lado debe aceptar también la libre decisión de los docentes de participar en las tareas y actividades sindicales, y de otro,

generar estrategias para garantizar el derecho a la educación, en particular cuando no todos los servidores públicos entran en dichas actividades. Lo cual genera tensiones entre los mismos educadores.

“hay un grupo de docentes descorazonados, desesperanzados con el trabajo, muy afectados por la situación sindical y eso se evidencia en su trabajo, en su actividad y en la relación con los estudiantes”. (Rector Kennedy, 2015)

Todos estos factores en el marco global generan tensiones para la gestión directiva: a) la búsqueda de estrategias, caminos, rutas para sortear las dificultades del día a día que pone en escena las complejidades actuales de la sociedad y que se congregan en la escuela, en la que convergen macro y micro realidades; b) las particularidades propias de las instituciones, sus dinámicas, su historia, los estilos de los sujetos que dirigen y los contextos de las instituciones; c) en la incertidumbre continuidad y sostenibilidad de los programas que se emiten de las políticas públicas de las administraciones y los gobiernos cada cuatro años.

Prospectiva

Con relación a la tercera categoría de análisis para caracterizar la gestión directiva se identificaron los vacíos y proyecciones. En el contexto de las diferentes entrevistas realizadas en profundidad, otro de los aspectos indagados tiene relación con los vacíos de la gestión directiva en cuanto a lo formativo, al acompañamiento y la participación, así como las proyecciones en términos de participación, retos tensiones, y finalmente, las recomendaciones que desde los mismos sujetos de la dirección hacen al respecto.

De lo manifestado por los participantes se logró hacer una clasificación a propósito de las necesidades de formación relacionada con los procesos de gestión directiva teniendo en cuenta las dinámicas, las realidades y las complejidades del cargo. A pesar de que ha manifestado que permanece una preocupación constante por estar actualizado, evidencian requerimientos en la

formación desde los *contenidos* y actualización en pedagogía, inglés, tecnología, relaciones públicas administración contable y financiera y sociología, esto en aras de responder efectivamente a los requerimientos y riesgos del cargo desde la administración hasta lo pedagógico. Formación en el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, manejo de conflictos, toma de decisiones, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, elementos organizacionales donde se visualiza al rector como gerente y la organización de procesos, en capacidades de dirección para la gestión, administración, y convivencia. Formación en lo político en relación con el constante apareamiento de nuevas normas y sus formas de aplicación y el manejo de inventarios. Elementos de formación en la construcción y cuidado de sí mismo como la ética, el manejo del estrés y el autocuidado.

“Lo psicológico, como te digo yo me siento bendecida por Dios porque me permite mantenerme firme y que no se me corra el coco...”. (Coordinador Kennedy, 2015)

“En una sociedad tan cambiante es necesario un manejo pues de la norma, de la ley”. (Rector Barrios Unidos, 2015)

“Formación política, se necesita formación pedagógica y formación ética muy fuerte”. (Coordinador Kennedy, 2015)

Lo anterior está sustentado en la deficiencia que se presenta en los procesos de acompañamiento y apoyo a la gestión directiva. Desde las entidades gubernamentales quienes presentan un apoyo en el papel, pero no se hacen efectivas en la realidad y menos en el tiempo requerido, manifiestan los directivos que estas instituciones tampoco están preparadas para la cantidad y magnitud de las problemáticas que se presentan, expresan que sería importante superar el discurso e ir al contexto y a la aplicación. El acompañamiento de entidades gubernamentales y no gubernamentales contratadas desde el nivel se queda en la asignación de más tareas a la institución atomizando los procesos. Los directivos afirman que este acompañamiento sería efectivo si realmente se desarrolla entre pares, si se brinda un apoyo a lo

pedagógico y lo investigativo, se creen proyectos sostenibles y evidencia impacto en el mejoramiento de los procesos.

De otra parte, manifiestan la necesidad de acompañamiento desde el nivel central, no en la invención de más funciones y tareas, sino en un apoyo claro en el desarrollo de los procesos dentro de las instituciones: detección de problemas en los estudiantes, manejo de procesos o situaciones específicas, construcción de protocolos con la comunidad educativa, resolución de problemas. Acompañamiento en la prevención y atención de la salud mental, emocional y el riesgo que implica el trabajar con personas. Además de lo anterior ponen especial énfasis en un acompañamiento directo en las funciones referidas a lo financiero, lo legal y lo jurídico. Que el trabajo del rector no tenga como objetivo contratar un abogado pagado con su pecunio para defenderse.

“Hay que darle el espacio para que el directivo docente se dé a la tarea de sentirse reconocido. No es bueno dejarlos solos todo el tiempo en el colegio (...) hay que sacarlos más, hay que incentivarlos más, hay que darle herramientas muchas más de las que se tienen, hay que creer en ellos, darles espacio para que logren estabilizar su comunidad educativa y el respaldo y el apoyo tiene que ser...si hay algún error, pues bueno acompañarlo”. (Director local Barrios Unidos, 2015)

Una gestión directiva que presenta grandes retos, los cuales se interponen en la responsabilidad que tiene la dirección de lograr los procesos de formación de un ciudadano que responda adecuadamente a las exigencias y necesidades de transformación social en el proceso de construcción de país. Dificultades que pasan desde la política misma y la articulación entre el diseño con las posibilidades de implementación. Comprender las formas de configuración de los actores del proceso pedagógico adaptándose constantemente a los tiempos cambiantes y dinámicos, identificar los momentos históricos para desde allí planear acciones que respondan favorablemente a los contextos incrementando cada vez más la capacidad de respuesta. El reto de

favorecer una verdadera cultura de lo público, impulsar el sentido de corresponsabilidad de las familias y el compromiso decidido de los docentes.

Otro aspecto importante en este sentido, está en la necesidad de superar los feudos y crear sistemas de solidaridad, trabajar en redes, construir comunidad desarrollando un compromiso colectivo. Lograr la articulación de funciones entre el rector y el coordinador desarrollando niveles de confianza que permita la horizontalidad de los cargos. Pensar en perspectiva –no solo apagar incendios-, dar lugar a lo pedagógico sobre lo administrativo atendiendo más a la diversidad la inclusión y procurando eliminar los procesos de homogenización.

“Un directivo escolar tiene que enfrentarse a los retos académicos del momento histórico... a los retos políticos, a los retos de la sociedad, de ese momento histórico, tiene que enfrentarse a conflictos permanentes entre lo que se plantea desde el estado, lo que se plantea desde la realidad social de los niños, los docentes que diariamente comparten con él el espacio de la escuela... ”. (Coordinador Kennedy, 2015)

Esos retos vienen acompañados de un gran número de tensiones, con las políticas, con los maestros, con los estudiantes, con la comunidad, con las funciones y el reconocimiento mismo de la labor. Los directivos docentes expresan una lista importante en este aspecto:

- Políticas de gobierno Vs continuidad de las mismas.
- Exigencia de resultados Vs ausencia de recursos.
- Cambios constantes en la planeación para dar respuesta a políticas emergentes.
- Las mismas políticas y las posibilidades de implementación en las instituciones.
- Políticas Vs pertinencia en cada contexto.
- Necesidades de los colegios Vs ineficiencia del nivel central.
- Intereses políticos Vs diseño de políticas públicas educativas.
- Contextos escolares Vs la desarticulación de las diferentes subdirecciones de la SED.

- Inclusión Vs integración.
- Tenencia del conocimiento de los maestros Vs percepciones del estudiante como persona.
- No concordancia entre la cantidad de funciones y la remuneración obtenida.
- Esfuerzos realizados Vs juzgamiento de la sociedad.
- Procesos de formación Vs significación económica.
- Formas y ausencias de participación.
- Resistencia a la persona que tiene el rol de directivo.
- Problemas mentales de los docentes.
- Estabilidad Vs bajo sentido de pertenencia.
- Carga de funciones Vs valoración del rol.
- Necesidades del trabajo en equipo Vs individualismo de los docentes.
- Paradigmas del docente Vs pedagogías contemporáneas.
- Plataformas antiguas Vs nuevas configuraciones (brecha generacional).
- Ofertas de la escuela Vs intereses de los estudiantes.
- Percepción de la educación como obligación.
- Asistencialismo y paternalismo Vs no valoración de lo obtenido.
- Deseo de crecimiento Vs condiciones económicas.
- Objetivos de la formación Vs configuraciones desde otros escenarios.
- Comportamientos desadaptados y disfuncionales Vs protección que le brinda la ley.
- Derechos generales Vs derechos individuales.

Para los directivos docentes resulta ser muy importantes los procesos de participación y plantean unas proyecciones claras al respecto. Subrayan la importancia de que las políticas públicas no deben ser formuladas desde el escritorio ni responder a intereses de gobierno ni por personas que conocen la teoría, pero no se han acercado a los contextos donde éstas son aplicadas, es importante que se escuche la voz de quienes están inmersos en el campo de la práctica educativa. Para esto se hace importante ampliar la formación y conciencia política en pro de la construcción de una sociedad justa e incluyente. Una formación política que impulse la actitud y el deseo de participar de forma efectiva en torno a las necesidades, dejar de ser “convidados de piedra” consolidando redes de trabajo e investigación, unir esfuerzos en la participación del diseño de propuestas para la generación de políticas contextualizadas y presencia activa en la evaluación de las mismas mediante la creación de mesas de trabajo permanente o dinamizar las ya existentes.

“...para que esa política pública no sea construida a espaldas de nosotros sino con nosotros”. (Rector Barrios Unidos, 2015)

En el marco de la gestión en el ámbito de lo público, los sujetos participantes en el estudio presentan una serie de recomendaciones que de alguna manera consideran que ellos mejorarían el desempeño de su rol. Las recomendaciones van en diferentes niveles de acuerdo a los procesos que están bajo su responsabilidad:

Políticas:

- Racionalizar la cantidad de programas, establecer prioridades.
- Al colegio se le debe permitir hacer lo que debe hacer y no lo que le toca hacer.
- Las políticas se deben construir desde abajo hacia arriba.
- Disminuir el carácter asistencialista.
- No crear políticas detrás del escritorio y descontextualizadas.

- Revisión de escala salarial.
- Mayor acercamiento de la alta dirección a las comunidades.
- Diseño de políticas que vuelvan a acercar a las familias a la escuela.
- Alineación de derechos con deberes.
- Disminuir la improvisación.
- Hacer realidad la política: se plantea, pero no se dan las condiciones para su implementación...se queda en el papel.

Configuración del rol

- Mayor tiempo para lo pedagógico.
- Más empoderamiento y autonomía del rector.
- Más apoyo a los proyectos de innovación por parte del nivel central.
- No estar atados a la política para tomar decisiones.
- Capacitación permanente y efectiva en el desempeño del rol.
- Más apoyo del nivel central en el desarrollo de sus funciones.
- Orientar la gestión hacia la necesidad de la educación y no a las propias.

Currículo

- Flexibilidad no sólo en su diseño sino también en la implementación.
- Eliminar instrumentalización del currículo y la escuela (responde a intereses socio económico).

Formación

- Financiera y legal.
- Apertura de pos grados y maestrías enfocadas en la gestión directiva.

Cultura institucional

- Crear una cultura propia de la institución en el marco de lo público.
- Hacer apuesta social por la educación.
- Construcción de sociedad.

Participación

- Facilitar los espacios de participación.
- Generar compromiso de participación, crear mesas efectivas de trabajo.
- Dar relevancia y visibilizar las mesas distritales en torno a propuestas sobre política.

Bienestar

- Asignar presupuesto a las instituciones para el desarrollo de actividades de bienestar docente coherente con las particularidades del centro.
- Definir estímulos: intelectuales, año sabático, viajes, intercambios.

Recurso Humano

- Revisión de parámetros actuales.
- Evaluación y separación de funciones.
- Nombrar coordinadores administrativos por colegio y no de acuerdo al número de estudiantes.
- Estabilizar planta de personal.
- Presencia de directivos y docentes calificados en cargos del nivel central.
- El rector debería ser quien selecciones su personal.
- Se requiere un vicerrector para que el rector pueda encargarse de lo pedagógico.

El rol de la dirección y su incidencia con la gestión de los directivos docentes

En relación a la segunda unidad de análisis, se establecieron cuatro categorías de análisis a saber:

1) diferencias y similitudes en el rol de la gestión directiva, 2) relaciones entre la gestión directiva y sus procesos, 3) las relaciones entre la gestión y el ámbito externo y 4) los vacíos y retos de la gestión directiva.

Diferencias y similitudes en el rol de la gestión directiva: Las actitudes y formas de entender la realidad de la gestión directiva por los rectores constituyen la base de sus experiencias y el contexto que le dan sentido a sus actuaciones, se auto perciben con un importante componente en valores, principios éticos y ontológicos donde prima la responsabilidad y la honradez, ser buen ejemplo, ser modelo, tener vocación y altos niveles de credibilidad elementos propios para ejercer el poder que les es conferido por el cargo que desempeñan. Es necesario fortalecer las estructuras del pensamiento complejo, ser críticos, innovadores, observadores, con capacidad para aprender de los errores y con un alto grado de adaptabilidad; en el ejercicio de las relaciones interpersonales es pertinente poseer altos niveles de empatía, ser buen mediador, imparcial y con capacidades para concertar y escuchar. Algunas de las manifestaciones fueron:

“Yo hasta que fui rectora me di cuenta que tenía una característica y es que para mí la responsabilidad es un mínimo no negociable”. (Rector Bosa, 2015)

“... que sea una persona que su inteligencia la ponga al servicio, no sólo de sí mismo sino de los demás, que tenga un gran proceso de adaptabilidad, que tenga un liderazgo sin ser impositivo, y que sea propositivo y realista a la vez”. (Rector Barrios Unidos, 2015)

Existe una serie de actitudes y habilidades que consideran valiosas para desempeñar su rol que dependen directamente del estilo de su gestión y las funciones que exige el cargo para saber delegar, planear, valorar la producción de los otros, acompañar procesos, ser emprendedor,

propositivo, comprometido social y políticamente pues se convierten en un factor de desarrollo de la comunidad. Consideran que el Estado los configura y espera que sean administradores, líderes, gerentes, capaces de equilibrar lo humano y lo administrativo, con experiencia, sentido de pertenencia y que lleven a la práctica las políticas públicas.

Dentro del sistema de auto percepción social del coordinador que está formado por una serie de conceptos, actitudes, deseos, expectativas y valoraciones que de forma organizada, dinámica y coherente le permiten tener una visión de sí mismo y de la realidad que lo rodea permitiéndole interactuar con el contexto social en el que desempeña su rol, manifiestan ser personas responsables, comprometidas con el servicio, con la posibilidad de aportarle al contexto y para ello es necesario ser observador, crítico, tener capacidad de liderazgo, tener la mirada global de la institución, hacer procesos de seguimiento y evaluación constantes para ser un apoyo en la gestión que realiza el rector.

“...tiene que ser una persona muy emprendedora y líder para poder mover a sus maestros para que trabajen hacia lo que realmente quieren las políticas de la Secretaría de Educación”. (Coordinadora Kennedy, 2015)

La mayoría de los directivos docentes manifestaron que el cumplir con este rol puede llegar a ser agobiante, absorbente, complicado por la cantidad de tareas, generador de angustia por la toma de decisiones (especialmente el rector), siendo necesario manejar la tensión y el estrés para evitar problemáticas de salud.

“... ha sido bastante complicado y de ahí que eso genera tanto estrés porque si no hay un buen equipo de trabajo pues uno se angustia, quiere hacerlo todo, quiere estar pendiente de todo y obviamente eso no es posible para un ser humano, es muy difícil”. (Rector Kennedy, 2015).

En el proceso de auto percepción las experiencias personales, la información objetiva y subjetiva que se recibe, las exigencias psicosociales, los deseos e inclinaciones personales

respecto al rol que desempeña afectan la formación de la auto imagen, reconocer virtudes y defectos es un proceso subjetivo, que puede discrepar y desvirtuar lo que se es en realidad.

Relaciones entre la gestión directiva y sus procesos: El rol del directivo docente rector se configura desde los impactos que generan cada uno de los ámbitos de desarrollo abordados anteriormente y contemplados en la guía 34 del MEN; sobresalen la gestión directiva, la financiera y administrativa y con menor dedicación real a la gestión académica y comunitaria, aunque son ámbitos que se consideran fundamentales. La gestión financiera genera presión ante los controles que el Estado ha impuesto para que se haga un manejo eficiente, eficaz y transparente de los recursos y sean atendidas las necesidades de la institución, pues es responsabilidad del rector determinar las estrategias financieras acordes con la legislación existente y en ocasiones debe apoyarse en terceros pues hay falencias en preparación y capacitación de este campo; los directivos manifiestan que la relación entre el nivel central y los colegios es un control fiscalizador y sancionador más que de acompañamiento. La multiplicidad de funciones que a su vez generan una variedad de tareas que demandan los diferentes programas, proyectos, subsecretarías y políticas públicas para responder al nivel central y la comunidad implican un proceso de planificación, organización, ejecución y control de sus actuaciones administrativas que subyacen de los diferentes campos de la gestión.

“...los procesos están en cabeza tuya los financieros, el administrativo y el académico a nivel interno a nivel externo tú también eres el líder y el representante de tu institución y tú eres el vocero de la institución en todos los espacios con otras entidades también o con las entidades que están digamos trabajando o en alianza con la secretaria de educación en eso digamos que tú tienes que ser más cuidadoso porque eres el vocero, el líder y el representante y el que expresa el sentir de una institución que es toda una comunidad que es algo muy valioso y muy importante”. (Rector Bosa, 2015).

La gestión académica se configura como el eje central del trabajo, pero en la realidad la participación activa del rector es limitada en este ámbito, quiere participar y se siente capacitado

para hacerlo, pero las posibilidades reales de implicarse se ven afectadas por otras responsabilidades y ve la necesidad de apoyarse y delegar algunas situaciones en el órgano del gobierno escolar responsable de ello, el consejo académico y en el coordinador quien trabaja con los docentes para que sean implementados los acuerdos del modelo pedagógico, de ciclo y campo, adicionalmente administra el proceso de sistematización de notas, seguimiento académico al igual que entregando insumos e información que se requiera para dar cuenta del trabajo institucional y priorizando la atención de las actividades del día a día convirtiendo su rol en muchas ocasiones con prioridades operativas.

Los directivos docentes tienen claro que a nivel convivencial la prioridad es propender por una buena convivencia institucional en pro del desarrollo de la comunidad y más en el momento histórico en que se está viviendo, donde la influencia de factores externos a la escuela como las pandillas, el micro tráfico, la delincuencia y en general las situaciones de inseguridad permean los procesos de gestión al interior de las instituciones y debe aflorar la capacidad de observación, persuasión, mediación y negociación dando viabilidad y dirección para mitigar los conflictos, acompañando a los agentes involucrados procurando impactar de manera positiva en su dimensión humana y apoyarlos para que sean mejores personas especialmente en adolescentes emocionales, por ello trabajan de la mano de los orientadores institucionales, esta labor es una responsabilidad más directa de los coordinadores que del mismo rector.

En cuanto a la toma de decisiones el rector es el directivo docente que tiene mayor incidencia en este ámbito, pues sus decisiones trascienden en la institución, se deben tomar a la luz de la ley y pueden acarrear riesgos y sanciones cuando no se hacen de manera adecuada. Quien puede pedir asesoría y sugerencias de su equipo directivo, comités y demás instancias del gobierno escolar. En tanto que las decisiones que toma el directivo docente coordinador están

limitadas por la poca autonomía que tiene, son de menor impacto y están asociadas al debido proceso y el conducto regular y se enmarcan en decisiones de tipo operativo y convivenciales frente a la solución de conflictos y no de tipo normativo como el rector.

“... pueden ser no sólo procesos disciplinarios sino cárcel o cosas así, entonces esos dos casos: el de inventarios y el de dineros que es la parte financiera eso es...”. (Rector Barrios Unidos, 2015)

Relaciones entre la gestión y el ámbito externo: Los directivos docentes señalan su interés por que las diferentes subsecretarías del nivel central apoyen, asesoren y den seguimiento continuo a los diferentes proyectos que se manejan en las instituciones y así se puedan tener en cuenta las realidades y necesidades de los micro contextos al firmar los acuerdos y convenios con entidades externas, al igual que comprometer a las entidades gubernamentales (bienestar familiar, comisarías de familia, hospitales, policía de infancia y adolescencia, entre otras) en el apoyo directo encaminado a fortalecer los procesos que se llevan a cabo en las escuelas para la formación integral de su población.

“... para poder controlar como es el caso de las barras afuera o el caso del micro tráfico e incide el poder que quieren tener en los colegios es muy difícil controlarlo, son factores que siempre inciden y que es una lucha muy fuerte que casi siempre la perdemos desafortunadamente”. (Rector Bosa, 2015)

Los directivos docentes hacen evidente la aparición de una serie de actividades y responsabilidades adicionales relacionadas con los acuerdos interinstitucionales, con entidades gubernamentales y no gubernamentales de carácter operativo que dan origen a un campo de desarrollo emergente que implica tiempos y esfuerzos adicionales.

Dentro de las características institucionales, los directivos docentes manifestaron que el tamaño de la institución es un factor importante para cumplir a cabalidad con su rol, pues cuando el colegio es pequeño se conoce mejor la población y las situaciones convivenciales pueden ser controladas mejor, así mismo, cada docente debe responder por un número mayor de proyectos;

en las instalaciones con alto número de estudiantes, el trabajo para el rector en la gestión administrativa se complejiza por el aumento del talento humano por el que debe estar pendiente, al existir más personas hay mayor probabilidad de conflictos, el manejo de recursos aumenta, el ambiente escolar es más complejo, se pueden hacer mejores distribuciones organizativas para responder por los proyectos.

La comunidad de padres de familia impacta de diversas maneras en el desarrollo de la gestión directiva, los directivos comentan que existen padres comprometidos, colaboradores y participativos que apoyan los procesos, mientras que otros se convierten en obstaculizadores cuando exigen derechos, pero no quieren cumplir ni apoyar ningún deber; hay también quienes ejercen buenos procesos de veeduría, mientras que otros quieren interferir en situaciones que son competencia del rector o quienes consideran que la institución les debe satisfacer todas las necesidades básicas y hasta más.

Por situaciones diversas cuando no se cuenta con la planta de personal completa, se generan situaciones complejas que perjudican el desarrollo de las dinámicas institucionales que afectan diversos ámbitos de la gestión, desde la gestión de la comunidad cuando la ausencia es de docentes hasta la gestión administrativa cuando falta un funcionario de este campo.

Vacíos y retos de la gestión directiva. Al revisar esas actitudes y formas de comprender la realidad por parte de los directivos, que se estructura en auto percepción social y en una visión de la realidad que lo rodea y en la ellos mismos interactúan, se evidencian tensiones entre los impactos de ser directivo docente (rector) en términos emocionales que afectan su bienestar psico afectivo y la satisfacción de los logros y reconocimientos que obtiene al desempeñar su cargo; asumirse como sujeto capaz de realizar una gestión directiva que dirija, administre,

promueva, innove, lidere y transforme versus las limitaciones que generan las tareas y oficios que demandan el día a día del cargo.

El rol del directivo docente coordinador se encuentra invisibilizado respecto al impacto e importancia que tiene el cargo en la gestión directiva a nivel oficial mientras que las implicaciones en la praxis institucional son significativamente importantes y están enmarcadas en la asignación del rector y las formas de organización institucional, con responsabilidades netamente académicas, convivenciales, integradas o de proyectos, ciclos y políticas especiales; sin dejar de lado que tiene un contacto más directo con los docentes, estudiantes y padres de familia y puede evidenciar situaciones como el compromiso de estos actores frente a sus funciones y responsabilidades. Es respetado por el poder de argumentación y no con imposición. El coordinador contribuye en evitar que los esfuerzos se dispersen, le permite al rector tener conocimiento de lo que sucede en otras sedes y espacios institucionales ya que tiene mayor contacto con la dinámica diaria.

En cuanto a la toma de decisiones frente al recurso humano y el cumplimiento de sus funciones para el rector se genera tensión frente a los límites que tiene para decidir, pues su labor está enmarcada en mediar, convencer, persuadir e informar y hacer las remisiones correspondientes.

Se evidencia por parte de los directivos docentes la necesidad de fortalecer procesos de capacitación continua y apoyo en aspectos jurídicos, normativos, de legislación educativa, al igual que en la generación de proyectos, eje central del trabajo pedagógico y solución pacífica de conflictos.

Los directivos docentes manifiestan que con las posibilidades de acceso a los medios de comunicación se facilitan los procesos para construir conocimiento, pero es complejo formar a

los seres humanos que conviven en la comunidad educativa, el desafío de las instituciones es que sean personas sensibles, capaces de tomar decisiones, de auto controlarse y expresar sus sentimientos.

Los diferentes grados de compromiso de los docentes y los equipos de trabajo se convierten en un elemento particularmente complejo pues además de impactar sobre el trabajo institucional, lo único real que se puede hacer es un proceso de persuasión, convencimiento y mediación pues los directivos docentes especialmente el rector no son entes sancionatorios y se ve abocado a promover el buen clima laboral.

“... necesitaría acompañamiento para la gente que se resiste por falta de conocimiento, por falta de voluntad, o por falta de lo que sea”. (Rector Barrios Unidos, 2015)

El contexto local como elemento incidente de la gestión directiva:

El contexto, como tercera unidad de análisis, es un factor que entra a jugar un papel importante en la complejidad de los procesos educativos, por ello la tercera unidad de análisis del trabajo investigativo fue la localidad, sus características, para lo cual se tomó como referencia el Documento “Caracterización del Sector Educativo” publicado por la Secretaria de Educación del Distrito en el año 2013 y sus dinámicas para lo cual se contó con la entrevista de sus actores.

En relación a la *articulación entre rectores y coordinadores*, las dinámicas están sujetas a las interacciones de los sujetos encargados de la gestión directiva y de la institución, que a los contextos de la localidad. La articulación en el trabajo nace de la necesidad del rector de contar con el apoyo de los coordinadores, pues se ven obligados a delegar responsabilidades y tareas, y por parte de los coordinadores, la necesidad del sentir apoyo del rector para su respectiva gestión y toma de decisiones.

La dinámica entre rectores y coordinadores se configura en la diversidad de la formación académica, los estilos y experiencias de gestión directiva; en la praxis se identifican varios

elementos: a) administrativos, hace referencia a la necesidad de un despliegue estratégico de las políticas, acuerdos, decisiones y las tareas que se acuerden al interior de los equipos de gestión; en cuanto a rol, el rector es quien lidera, los coordinadores igualmente lo realizan pero su campo de acción es más operativo; b) es un espacio de encuentro, que tiene dos connotaciones: de un lado el socializar información, la delegación, asignación o revisión de tareas y acuerdos y de otro, la posibilidad de construir ese espacio para consolidar un trabajo en equipo, plantear metas comunes, en donde la existencia y generación del respeto, la confianza, las buenas relaciones interpersonales y la sana crítica posibilita la gestión directiva y el clima institucional. En algunas ocasiones cuando se logra construir lazos más allá de lo laboral y se vivencia lazos de fraternidad y amistad, el trabajo fluye más. Las tensiones son dadas cuando no hay buenos procesos de comunicación, se generan “roscas”, las diferencias entre rector y coordinador no se concilia, se trabaja cada uno por su lado, se quedan solo en el cumplimiento de tareas. Estos factores impactan en el clima institucional y la gestión directiva.

“En teoría todas las acciones están orientadas hacia el mismo objetivo en la práctica cada uno asume las tareas”. (Coordinador Kennedy, 2015)

“...el equipo de gestión del colegio es efectivo, o sea se dicen y se hacen las cosas, entonces tenemos un buen clima institucional y si hay un buen clima institucional la gestión es más fácil”. (Coordinador Kennedy, 2015)

“es delegar si uno cree que como rector debe hacer todo y estar en todo perdón por el término coloquial “perdió el año” uno debe confiar en su gente en sus coordinadores”. (Rector Kennedy, 2015)

Con respecto a los *elementos geográficos de las localidades*, se presentan su ubicación a partir del informe de la SED, Caracterización del Sector Educativo.

La Localidad de Bosa: se ubica al Sur occidente de la ciudad, su borde norte limita con la Localidad de Kennedy, un trayecto del río Tunjuelito y el llamado camino de Osorio; en el suroriente hasta la utopista del Sur y la Localidad de Ciudad Bolívar; por el sur y el suroccidente

el municipio de Soacha y en el occidente y noroccidente comparte bordes con el río Bogotá y el municipio de Mosquera. (Secretaría de Educación del Distrito, 2013, pág. 7)

La Localidad de Kennedy: se ubica en el sector suroccidental de la ciudad y está demarcada de la siguiente manera: por el Oriente, limita con la Avenida Congreso Eucarístico (Av. Cra. 68); por el Norte, con el Río Fucha y la calle 13; por el Sur, con la Autopista Sur, el Río Tunjuelito y la Avenida calle 40 Sur; por el Occidente, con Camino Osorio Bosa y el Municipio de Mosquera. La Localidad tiene una forma de cuadrado, cuyos puntos extremos son: al Noroccidente, la intersección del Río Fucha con el Río Bogotá; al Nororiente, la Avenida El Espectador con Cl 13; al Sureste, el cruce de la Avenida 68 con Autopista Sur; y al Suroccidente, el Río Tunjuelito y parte de la Avenida Ciudad de Cali. (Mena, 2008, pág. 8)

La Localidad de Barrios Unidos: limita por el norte con la localidad de Suba, al oriente con Chapinero, al sur con Teusaquillo y al occidente con Engativá. Se encuentra dividida en cuatro (4) Unidades de Planeación Zonal – UPZ, cuyos nombres son: Los andes, Doce de Octubre, Los Alcázares y parque el Salitre. (Secretaría de Educación del Distrito, 2013, pág. 6)

En el trabajo de campo, desde el punto de *ubicación geográfico*, para el caso de Bosa, los entrevistados manifestaron las diferencias del contexto al interior mismo, pues en algunos las cercanías con las entidades gubernamentales generan una atención más rápida a ciertas problemáticas o necesidades, distinto a lo que sucede a los colegios de la periferia. Es una localidad con micro realidades más sentidas en unos sectores: el comercio, crecimiento urbanístico, estabilidad de la población (varias generaciones en el entorno del colegio). En el caso de *Kennedy*, se encuentra Corabastos, entidad en la que se centraliza lo concerniente al abastecimiento de alimentos para el Distrito. Los padres de familia de esta localidad trabajan allí, los niños y jóvenes son fácilmente vinculados al trabajo como “coterros” o en lavaderos de carros.

Las familias apoyan que sus hijos trabajen por las necesidades económicas; pero al mismo tiempo genera un riesgo para la población (manejo del dinero, dejar la escuela).

Las instituciones para todas las localidades presentan cierto grado de vulnerabilidad según las zonas en que se hayan ubicadas: zonas de prostitución (*en el caso de Barrios Unidos*), zonas de expendio, micro tráfico y delincuencia, este si para todas las localidades. Como particularidad también de la localidad, es que su población estudiantil, proviene de otras localidades

“nuestros niños pues vienen de otras... de otros espacios donde ya han tenido una formación previa con unas características muy, muy complejas y que impactan con mucha fuerza entonces uno ve la diferencia del niño que ha estado aquí, que así sea de otra localidad o que sea vecino nuestro o que sea de nuestra localidad al niño que entra nuevo, entra rompiendo, entra haciendo toda una serie de situaciones y eso se permea y eso desestabiliza la parte esencial de cualquier institucionalidad”. (Director Local Barrios Unidos, 2015)

Algunos de los elementos que se pueden identificar a partir del cuadro comparativo (Anexo C), tiene que ver con la confirmación que el tamaño de la localidad y crecimiento demográfico inciden en los índices de cobertura y capacidad para atender los procesos educativos de la población que recoge. Las características socioeconómicas y poblacionales demandan políticas que atiendan a los contextos; la localidad más joven es Bosa, le sigue Kennedy y en el tercer lugar Barrios Unidos. La población con más necesidades de programas para los estudiantes con NEE, son Bosa y Kennedy, lo que demanda una serie de condiciones pedagógicas, profesionales y recursos para que sean atendido.

De las tres localidades Bosa y Kennedy han sido priorizadas en términos de construcción de mega colegios, infraestructura y dotación, en virtud del déficit de cupo, especialmente en Bosa. Buena parte de las instituciones implementan la mayoría de los programas de las respectivas administraciones, pues esto ha generado la obtención de recursos en varias áreas. La

insuficiencia de espacios culturales y deportivos para las localidades grandes, genera una limitación para la gestión de los procesos formativos y de apropiación la cultura.

“...es una localidad con altísimo déficit de cupos escolares, eso ya nos está diciendo que hay cursos, hay salones donde estamos con unos grupos muy grandes”. (Dirección Local Bosa, 2015)

Dentro de las dinámicas institucionales, influye para la forma en como están diseñados las plantas físicas y el tamaño en términos de sedes y jornadas, el que tengan “puertas abiertas” a la comunidad, nos referimos aquí, a los tipos de encerramiento de rejas, hacen que los integrantes de la comunidad este más vulnerables a los riesgos del entorno y las zonas vulnerables al interior de la misma institución.

“la planta física y los recursos que tiene la institución no es lo mismo un mega colegio a un colegio como el mío que tiene tres sedes pequeñas, el ambiente escolar cambia, el ambiente escolar de un mega colegio es más complejo, los problemas confluyen en un solo espacio en un colegio como el mío”. (Rector Kennedy, 2015)

“ha funcionado es el hecho de ser un colegio como encerradito ¿cierto?, que ayuda a que ese contacto con la calle pues lo que es drogas, navajas, tráfico, pues no se dé así tan explícito como uno lo ve en otras instituciones que tienen rejas”. (Coordinador Bosa, 2015)

“la magnitud que en este momento tiene el colegio realmente es imposible, yo he tratado de hacer presencia por lo menos en la sede A, en la mañana, en la tarde y en la noche, pero en las otras sedes no, en las reuniones de los padres de familia también ha sido, no porque no quieran, sino porque la dinámica no lo permite”. (Rector Bosa, 2015)

Los resultados expresan que si bien las dinámicas institucionales de la gestión en términos administrativos son similares; se han de tener en cuenta los factores sociales, demográficos, poblacionales para que en términos de lo pedagógico la gestión escolar esté dirigida a la atendida. Desde hace algún tiempo en las localidades se ha venido planteado la necesidad de diseñar un proyecto Pedagógico para la localidad y ahí aparece un interesante reto por consolidar.

Las diferentes perspectivas de los directivos docentes, enmarcan cuatro temas importantes para comprender estos vacíos, que en últimas son los que contribuyen a configurar una perspectiva de gestión:

- 1) La necesaria articulación que debe existir entre las intencionalidades de la política y su implementación, definida no sólo por el seguimiento prescriptivo a lo allí estipulado, sino fundamentalmente, por la comprensión de cómo las distintas prácticas educativas también pueden incidir en las intencionalidades políticas. Esta desarticulación es un punto de tensión necesario a considerar.
- 2) La necesidad de potenciar la figura misma de quien ejerce el rol de directivo docente, desde las posibilidades, atribuciones y garantías que se le ofrece para ejercer un cargo que de entrada está marcado por la incertidumbre, la movilidad y la complejidad.
- 3) Las diferentes condiciones sociales y educativas en las que se ejerce la función de la gestión directiva, que como se señala da cuenta de una serie de problemáticas que va más allá del acatamiento de las normas y sus procedimientos, a un ejercicio de comprensión sinérgica entre las problemáticas del medio, las propias problemáticas educativas, las condiciones de los sujetos y el ejercicio pedagógico propio de las instituciones. Analizar las condiciones de relación, tensión y rupturas entre estas condiciones, podrían a la política y a las instituciones tener nuevos referentes para la comprensión de lo que es la gestión directiva.
- 4) Finalmente, los vacíos muestran la necesidad de reconocer el papel del directivo, empoderarlo y generar mejores condiciones de gobernabilidad, donde la interpretación de la norma sea un ejercicio libre y ético, a propósito de los modos en que ésta dé o no respuesta efectiva a las necesidades de las instituciones; lo que deriva una mayor

flexibilidad al ejercicio de la gestión, sustentada no sólo en las prácticas sino en las experiencias situadas a la realidad escolar.

Discusión

A partir del estudio se puede plantear que la complejidad de la gestión directiva se configura en la tensión de varios sistemas, macro sistemas y subsistemas de la misma; es decir, que para comprenderla hoy, se hace necesario estudiarla no solo desde la perspectiva administrativa y organizacional, sino que se hace pertinente incluirle otros observables (De la Garza, 2001) desde una perspectiva sociológica, es decir, identificar su lugar en términos de la relación con lo social, político, cultural, económico y psicológico.

Los estudios previos nos muestran que las disciplinas de la administración fueron constituyendo a la gestión como un observable central, analizar su estructura, sus procesos, sus funciones, roles e impactos para la organización de la entidad en términos de eficacia y eficiencia se instaló como preocupación y problema de conocimiento. Sin embargo, al comprender que la complejidad se ha convertido en una nueva forma de análisis de la mayoría de los ámbitos (Bonil et al, 2004), la escuela tampoco puede escapar de un análisis enmarcado en este concepto teniendo en cuenta la perspectiva de (Morín, 1995). El presente estudio visibilizó una serie de complejidades de la gestión directiva, las cuales causan tensiones en sus procesos, funciones, resultados, campos y roles a la hora de ejercerla en las instituciones educativas oficiales.

La tensión entre lo público y político de la gestión directiva

La política se convierte en el macro sistema en el cual se haya configurada la gestión directiva y la cultura escolar se configura como el microsistema en el cual se evidencian las micro políticas en la escuela.

Al encontrar que la comprensión de lo público en la perspectiva de aquello que es de utilidad de todos, que atañe al colectivo (Rabotnikof, 1993), frente a unas perspectivas donde se supera lo público y lo privado, por el concepto de lo social, como lo concibe (Arendt, 1958), en el marco de las posibilidades que tiene la escuela para desarrollar procesos formativos en términos de ciudadanía con conciencia social es evidente que desde la práctica pierde la posibilidad de enfrentar nuevas formas al estar anclada en plataformas antiguas manifestando ceguera ante los cambios y dinamismos de los tiempos actuales como se pudo evidenciar en el proceso de investigación. Situación que nos permite identificar la tensión de lo público y político de la gestión directiva de la escuela, en tanto, que la conciencia social comprende el asumir actitudes críticas e ideológicas frente a lo público. En términos de (Ball, 1989) se evidencian varios contrastes en la organización escolar, uno de ellos, el que gira entorno neutralidad y la disputa ideológica que se vive al interior de las comunidades educativas.

En este sentido se identifica otro observable, lo público y lo político de la gestión directiva, las instituciones educativas oficiales se declaran en teoría políticamente neutras, sin embargo, en la praxis, se da una tensión entre: a) la necesidad de promover una cultura del cuidado de lo público en la perspectiva de aquello que todos utilizamos, proceso legítimo ante la responsabilidad por los recursos del Estado, pero para que se dé, se ha de incluir una perspectiva crítica y de formación ciudadana; b) la exigencia de los padres por la garantía del derecho a la educación, pero sin mayor comprensión de que también para ellos es un deber, y este aspecto, incluye también la vinculación al sistema laboral y económico, que conllevaría a una postura distinta en relación a la responsabilidad que tienen los trabajadores en términos de horas laborales y permisos para acudir a la escuela y contar con tiempo para ejercer su labor educadora; c) la exigencia de los servidores públicos como educadores, por la garantía del

derecho a un trabajo digno, lo cual implica la presencia de la organización sindical y la movilización social que se genera no solo de los docentes, padres, estudiantes y hasta de los mismos directivos docentes; d) las prácticas de participación y ejercicio de la democracia, aún incipientes en los procesos de direccionamiento de la institución escolar. Todo esto vuelve la gestión directiva escolar una encrucijada frente a la posición política que pueda asumir.

En el marco de la práctica de la gestión directiva y el cumplimiento de la política pública, se crean tensiones en razón de la pérdida de autonomía y restricciones generadas por los elementos normativos que llegan a obstaculizar apuestas innovadoras de las instituciones que respondan a los contextos particulares, como lo plantea (Casassus, 2000) al referirse a los procesos de descentralización dentro de un marco de políticas centralizadas.

La escuela se ha venido configurando como un escenario de posibilidades para ser realidad la participación y la democracia; sin embargo, desde las políticas y las mismas prácticas de gestión producto de la normatividad no se permiten desarrollar niveles elevados de participación en la toma de decisiones las cuales se han tomado previamente. En el contexto de lo oficial, la heteronomía de gestión permanece en un continuum énfasis en lo administrativo, pero no solo, por la preocupación de realizar unos procesos, procedimientos centralistas en pro del funcionamiento de la institución como una organización, sino porque los sujetos que tienen el rol de la gestión directiva expresan en sus relatos el no poder salirse de la norma por los temores ante las sanciones que pueden generar los controles y las veeduría de los entes reguladores del Estado. He aquí, un nuevo observable como dispositivo de configuración de la gestión directiva, pues este hecho puede generar igualmente temores en las acciones de los sujetos que restringen posibilidades de innovación en la gestión directiva y el desarrollo de una conciencia social.

Tensión entre los campos de desarrollo, los procesos, los estilos y la praxis de la gestión

La gestión como objeto de conocimiento ha sido configurada desde diferentes perspectivas: En términos de la escuela como organización, está relacionada como eficiencia y eficacia y su función es crear condiciones para el mejor hacer del colectivo institucional (Blejmar, 2005); es entender, adelantarse a las circunstancias, tratar velozmente con imprevistos e incidencia, buscar y encontrar posibilidades no imaginadas (Vásquez, 2000); es la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela (Casassus, 2000); La gestión y su relación con una perspectiva democrática que lleve a analizar y diagnosticar situaciones problemas, diseñar planes de acción y actuar de acuerdo a las prioridades (Antúnez & Gairín, 2008); es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos (MEN, 2008). En estos autores se pueden identificar los subsistemas que estructuran la configuración de la gestión directiva y que los convierten en objeto de conocimiento y praxis.

Para el presente estudio, se revisaron algunas investigaciones en torno a algunos observables de los subsistemas que estructuran la gestión directiva:

En el contexto europeo, el estudio de (Blázquez & Navarro, 2001), identificó aspectos relevantes en torno a los sujetos que ejercen el rol de la dirección, los cuales coinciden con el presente trabajo: 1) los procesos de gestión están influenciados frecuentemente por el estilo del rector quien a su manera procura dar participación a los miembros de la comunidad. 2) Para los directivos docentes es importante promover un buen clima de convivencia y trabajo en equipo. 3) Es necesaria la formación en legislación y administración como capacitación para que los directivos docentes puedan ejercer mejor su cargo. Del mismo modo, en la investigación de (Álvarez, 2003) se profundiza en el análisis del rol que desempeña el directivo en esta región, su

evolución y el modelo en el cual están configurados: El modelo francés le da prioridad a la gestión administrativa y financiera, el cual según el autor es la que menos ha evolucionado en la región y paradójicamente es la que coincide con este estudio en el Distrito Capital. En Inglaterra se ha dado un perfil administrativo, un manager de lo pedagógico; en Austria, igualmente es un administrador dirigido hacia el control y seguimiento de los sujetos de la comunidad, y la autonomía para despedir al profesorado, asume el direccionamiento de lo pedagógico, y no tiene injerencia en lo financiero; en el Reino Unido, al igual que en Colombia, se pasa por un proceso de selección, sin embargo, la diferencia radica en que tiene autonomía en la selección del profesorado, pero en función de los resultados de la institución. Estos perfiles, se indican que los directivos europeos se ocupan de alguno de los cinco ámbitos que plantea el MEN, mientras que, en los países escandinavos, el perfil del directivo aborda igualmente los mismos ámbitos que en el caso colombiano, la diferencia radica en la gran autonomía que se tiene para la gestión de cada uno de ellos.

Con el trabajo de (Gairín & Castro, 2010) en España, se aborda el tema del contexto, y concluye en los defases de la gestión frente a la realidad escolar y las demandas cambiantes de la sociedad en términos de globalización y multiculturalidad, la necesidad de la descentralización y desconcentración de los sistemas que permitan una mayor autonomía institucional y de los equipos directivos y en este sentido la necesidad de contextualizar los proyectos de acuerdo a los requerimientos sociales.

Al revisar la investigación realizada en Venezuela por (Rodríguez, 2000), tiene elementos de coincidencia con la presente investigación: 1) las instituciones funcionan con las disposiciones legales emanadas por el MEN, bajo la influencia de características personales de quien ejerce el cargo. 2) aunque se debe hacer veeduría frente a las responsabilidades del talento

humano no se puede sancionar o despedir pues es competencia de entidades superiores. En Venezuela en las entidades oficiales se tiende a concentrar las decisiones en el Director y ejerce su labor sin tener en cuenta el tamaño de la institución.

A nivel latinoamericano, se hace pertinente confrontar ese trabajo con las reflexiones de (Casassus 200), en virtud de la incidencia que tiene la política educativa de carácter centralista en la gestión, situación que en la presente investigación se hizo visible cuando los directivos docentes manifiestan que las políticas educativas se diseñan desde los gobiernos y las administraciones.

A nivel nacional, se revisaron varios estudios, uno de ellos el de (Miñana, 2000) quien también realizó una caracterización del rol del directivo rector, su cotidianidad y las condiciones en las que se realiza, de él se llegó a la conclusión de una gestión configurada por la diversidad y complejidad, centrada en lo administrativo y el surgimiento de equipos de directivos dadas la multiplicidad de funciones del rector. El presente estudio a diferencia de Miñana, profundiza en los factores y procesos, sus relaciones e interdependencia con los contextos internos y externos que configuran la gestión directiva

En el estudio realizado por (Fajardo, 2002) con respecto al rol del rector en las instituciones educativas colombianas, no se evidencian cambios significativos, pues identifica tres ámbitos de trabajo del directivo docente: administrativo, pedagógico curricular y comunitario e invita a la reflexión en torno a la revisión de las funciones del rector y las situaciones en las cuales las ejerce. En el trabajo de Ávila (2001), con las instituciones categorizadas como exitosas, pone en evidencia la diversidad no solo de las instituciones, sino de los estilos de los directivos docentes rectores para el ejercicio de su rol, con respecto a su acción, concluye que se concentra en alguno de los ámbitos, o bien el administrativo o pedagógico, pero

muy pocos en ambos, situación dada, por las macro políticas que hacen poner el énfasis en lo administrativo.

El análisis de la gestión directiva mediante el estudio de caso y la entrevista a profundidad nos permite identificar en esta investigación unos elementos inobservables de análisis de la gestión directiva, que van más allá de los procesos administrativos y nos permiten identificar unos dispositivos de configuración en relación con elementos del sistema social y psicológico que hacen compleja su configuración en las instituciones educativas oficiales, son las desarticulaciones que se generan desde la comprensiones y prácticas de la gestión:

a) El directivo docente rector como líder pedagógico atiende en la praxis lo administrativo: la gestión directiva se encuentra inmersa en los campos de desarrollo de la guía 34 emitida por el MEN para la autoevaluación y mejoramiento, estos campos de desarrollo establecen condiciones y objetivos específicos para el cumplimiento de cada uno de ellos; sin embargo, la complejidad de estos y en especial su configuración desde lo normativo, hace que este directivo, tenga una labor limitada frente a todos los campos, generando una tensión frente a lo que se espera de él en términos de liderazgo en cada uno de ellos y la praxis, que lo obliga a tener una acción limitada en especial en lo pedagógico, centrándose en lo administrativo financiero.

b) Lo académico y convivencial queda en la gestión y liderazgo de los directivos docentes coordinadores; en la praxis, estos dos grandes ámbitos de acción son configurados por los estilos del coordinador y sus niveles de experiencia, conocimiento y compromisos que construyen alrededor del Proyecto Educativo Institucional y la comunidad educativa, desde ahí se gestionan las dinámicas y lineamientos para el diseño e implementación del currículo, los planes de estudio, los acuerdos de convivencia y los mecanismos reguladores de la misma. La gestión del rector en términos de tiempo para dedicarse a estos ámbitos, resulta en la praxis ser limitada, por

tanto, delega dicha responsabilidad a los coordinadores. De aquí surgen nuevas tensiones pues la relación que haya entre los sujetos en términos de acuerdo en: los criterios, lineamientos y procedimientos será un factor favorable o limitante de la gestión. Por tanto, se hace necesario construir sinergias que articule las acciones de los sujetos que gestionan entre sí, entre los mismos ámbitos, y entre las instancias de participación y representación que tiene la institución para su diseño y construcción de lo académico y convivencial.

La dinámica entre los directivos, se convierte en otro observable tanto para la gestión, como para la política. En relación a la gestión, se hace pertinente superar los “feudos” que ellos mismos pueden construir, creando sistemas de solidaridad, promoviendo el trabajar en redes, fortaleciendo el sentido de lo colectivo. Y desde lo político, el estudio identificó la necesidad de consolidar lineamientos que permitan las sinergias entre las funciones del rector y el coordinador, de hacer un reconocimiento a la labor del coordinador frente la gestión institucional de tal forma que desde la política se visibilice su gestión y se promueva una perspectiva horizontal de los cargos.

c) Las políticas macro se desbordan en la gestión directiva: mediante el devenir de las políticas educativas de la administración de turno, se adicionan una serie de proyectos, programas y normatividades que tienen la “loable intencionalidad” de articularse a los lineamientos de calidad, al fortalecimiento de las instituciones educativas y/o la resolución de problemas educativos diagnosticados, que si bien desde su formulación son pertinentes, resultan en su implementación multiplicando las funciones de los directivos y los niveles de responsabilidad para gestionarlos, adaptarlos al contexto institucional y rendir cuenta de ellos. El impacto que esto tiene es la desarticulación de las macro políticas con las micro políticas, pues éstas suelen ir, por un lado, las necesidades y dinámicas de la institución por otro y el horizonte

de la gestión termina siendo limitada al control, en el sentido de que debe velar por favorecer las condiciones y regular los procesos institucionales en función de la implementación de dichos programas y políticas. Se le suma a esta situación la capacidad instalada de la institución para responder a ellas, la generación de incertidumbres por la permanencia y sostenibilidad de las políticas y los programas en la siguiente administración de turno.

d) La concepción de calidad más allá de los resultados: la relación entre gestión directiva escolar y resultados en los aprendizajes de los estudiantes, es un análisis que se viene realizando, (Casassus, 2000), sin embargo, el estudio muestra la necesidad de ampliar la visión de calidad, en términos de los procesos que la gestión directiva realiza en pro de mejorar aspectos claves de la institución desde la dinámica particular; bajar los niveles de conflicto, mejoramiento de las relaciones interpersonales, el clima institucional, el sentido de pertenencia, los avances en acuerdos institucionales en términos de lo pedagógico, los grados de participación alcanzados.

Tensión de la institución educativa como territorio de encrucijadas y complejidades

La institución educativa analizada en términos de “la escuela” ha tenido muchas acepciones: como espacio de socialización (Durkheim, 1976); como dispositivo de control (Foucault, 1983); como escenario de formación (Perkins, 2001), como organización abierta vs cerrada, la institución como parte de un sistema educativo rígido vs plural (Corpoeducación: Fundación Corona, 2004); como una organización escolar (Ball, 1989), estas entre otras concepciones, dan cuenta de las diversas perspectivas desde las cuales se puede analizar la escuela.

El estudio permitió identificar cómo la institución educativa, ocupa un espacio y se desarrolla en tiempos y tiene unas dinámicas y vida propia, en términos Santos Guerra (2009), de “cada escuela tiene un contexto, una historia y un funcionamiento distinto” (pág. 54). En

razón a ello, la institución educativa se transforma en un territorio en donde el malestar, la tensión y el conflicto, encuentran un espacio de expresión de todos aquellos que la habitan. Al evidenciar las dinámicas que se dan entre los actores que integran la comunidad educativa, a través de las cuales se identifican tensiones por la manera en que cada uno se percibe y actúa frente a la institución, se logra identificar otros observables la gestión directiva se configura en un territorio de complejidades humanas, los directivos docentes no son ajenos a todas esas expresiones humanas que causan tensiones en lo relacional y los vínculos ante su labor y la misma institución. Para alcanzar buenos procesos en la gestión, los directivos docentes se ven abocados a buscar estrategias y espacios para que dichas tensiones, malestares y conflictos tengan adecuados manejos, pues de ellos también depende su gestión. De no atenderlos indudablemente su rol y sus funciones y por supuesto la institución se verá afectada. En este sentido, la institución también se convierte en un “territorio político”, en tanto que se convierte en un escenario en el que se expresan luchas de poderes (de conocimiento, fuerzas, espacios, identidades), diversidad ideológica en términos culturales, sociales, políticos, éticos y morales. La institución como “territorio cuidado de sí mismo y del otro” en la medida que es un lugar de socialización de las diversas dinámicas que tienen los sujetos para construir significados y sentidos frente a sí mismo, los otros y el colectivo; para la familia, en este contexto, es el lugar en el cual sus hijos están protegidos mientras desarrollan sus actividades laborales. Visto de esta manera, la institución educativa adquiere otros observables: las dinámicas en torno lo político, social y psicológico que se entretajan como una red de subsistemas en el contexto del micro que es la institución educativa y que hacen parte de las dinámicas del contexto social macro de una ciudad y país caracterizado también por ser territorio de expresión de conflictos y tensiones.

Por lo tanto, los anteriores elementos entran a configurar las dinámicas y vida de la propia institución tanto en lo global como en sus sedes y jornadas, aspecto que se vuelve objeto de conocimiento de la gestión directiva y configura el rol de quien la asume, pues sus condiciones personales y humanas también serán permeadas por estas complejidades.

La tensión en la complejidad de configuración de las identidades de los sujetos

Los procesos de gestión directiva encuentran tensiones en las formas como los sujetos se construyen en dos vías: la primera tiene que ver con las vivencias individuales a partir de las experiencias y los procesos auto reflexivos que van configurando una forma especial de estar en el mundo, en términos de Erickson “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal” (Erickson, 1997, pág. 586), la segunda en cuanto a la configuración de identidades colectivas a partir de procesos psicológicos que facilitan la integración del sujeto con un grupo enmarcado en la generación de vínculos a partir de la percepción de pertenencia que sostenga la asignación del rol dentro del grupo y el afecto derivado de la vinculación. (Chihu, 2002)

Es claro que la gestión se desarrolla en un marco colectivo en el cual se integran las identidades individuales de los estudiantes, familias, docentes y los mismos directivos. La heterogeneidad y los procesos de vinculación a la categoría “comunidad educativa” se ve influida por los procesos cognitivos, evaluativos y afectivos de cada sujeto. La tensión aparece cuando las formas de estar de las personas no se alinean con las formas y los objetivos de la gestión directiva, sin que esto signifique que deberían estarlo, ya que la gestión no configura nuevas identidades, pero las formas de configuración de los sujetos inciden en los procesos de gestión. La escuela es solamente un punto en cuanto a la construcción de identidad, los sujetos

miembros de la comunidad educativa provienen y hacen parte de otros: familia, religión, política, amigos barrio, regiones y redes sociales que complejizan las identidades mismas.

En este orden de ideas es pertinente hablar de los sentidos de pertenencia que desde sus propias identidades los sujetos generan hacia la escuela y lo público, en el cual las creencias sean compartidas. Aparentemente cada uno tiene un rol definido y unas características que lo hacen parte del grupo y que forman el nosotros, sin embargo aparecen rasgos no observables sobre aspectos no solo de conocimiento sino de aceptación de tal manera que se asuma como propio y es en este punto donde el discurso, las formas de estar de cada uno y las acciones configuran el contexto en el cual se lleva a cabo la gestión: desde la pasividad y la falta de compromiso de las familias, las comprensiones que de lo educativo tiene el estudiante junto a las construcciones sociales que lo identifican, las resistencias de los docentes de forma individual o colectiva, las demandas de participación y la apatía para hacerlo y las percepciones acerca de los roles de autoridad. Finalmente, el rol del directivo desde sus concepciones sobre gestión y los comportamientos para validarla que en ocasiones no son coherentes mediados por las mismas características personales del sujeto de la dirección.

La gestión directiva se mueve entre el cumplimiento de la norma y las posibilidades de reconocer su gobernabilidad

La gestión directiva se configura en el macro sistema de lo político, en la medida que su praxis se halla inmersa en estructuras de gobernabilidad, entendida esta como “un estado de equilibrio dinámico entre demandas sociales y la capacidad de respuesta gubernamental” (Camou, 2001, pág. 22), desde este autor, la gobernabilidad tiene tres componentes, la eficacia, la legitimidad y la estabilidad. Este estudio permitió identificar la tensión que vive el directivo docente en torno al nivel de gobernabilidad en la institución educativa en dos dimensiones: la

primera, en relación a las concepciones de gobernabilidad que el mismo directivo ha estructurado, los modos de ejercerla, las comprensiones que él mismo tiene de las normas y sus procedimientos para aplicarla, los sujetos y las instancias de participación y representación que convoca para ejercerla y empoderarse de ella; y la segunda, a las limitaciones externas originadas por el bajo nivel de autonomía, pues bien es cierto, que cuenta con un reconocimiento legítimo de su cargo mediante un nombramiento que lo reviste de poder para gobernar, en términos de procesos, la respuesta efectiva y oportuna es baja pues debe recurrir a las instancias de la administración en términos de lo local y nivel central, pero la capacidad de respuesta de estas instancias suele ser lenta y engorrosa; situación que hace que frente a la comunidad, la legitimidad de la gobernabilidad del directivo se desdibuje y tenga el riesgo de ser inestable.

La formación del directivo un punto de anclaje permanente para favorecer la acción

Los procesos de formación del sujeto de la dirección se convierten en factor relevante para el desarrollo de sus funciones. Ahora bien, la formación puede ser entendida desde varios aspectos: cognitivo, comportamental y socio afectivo.

Teóricamente, la formación debe ser integral pero es claro que se presenta fragmentada, hay un énfasis en los procesos de formación en términos de la acumulación de conocimientos, y en este aspecto los directivos manifiestan formas adecuadas que configuran un discurso coherente con los planteamientos teóricos; sin embargo, en muchas ocasiones distan de las prácticas mismas y no necesariamente por capricho del sujeto sino por las configuraciones del contexto en términos de la regulación normativa y las mismas identidades de los sujetos desfavoreciendo la aplicación del engranaje cognoscitivo.

De esta manera, las acciones formativas deben integrar todas las variables que intervienen en los procesos de gestión de forma holística superando los aspectos disciplinares fragmentados

y promover acciones que transversalicen y doten de sentido las apuestas por la gestión de forma interdisciplinar superando la aplicación de “recetas” no adaptadas a unos contextos complejos. De otra parte, es importante el énfasis en los factores psico sociales como dimensión fundamental para dar respuesta a las demandas de entorno. Cuando la información supera la adquisición e impacta la personalidad del sujeto, de forma directa se produce una afectación en las dinámicas de interacción del sujeto con su medio, los otros y las instituciones (Tarin, 1982)

En primer lugar, una formación alejada de las realidades se convierte en un elemento más de tensión y frustraciones al comprobarse su incongruencia, en segundo lugar, una formación sin un espacio de aplicación concreta sería inocua. Es así como la gestión directiva en términos de los procesos formativos estaría favorecida por la conjunción de elementos que enriquezcan la acción: lo teórico desde los mismos contextos, realidades y necesidades, lo personal en términos de habilidades para el impulso, construcción y consolidación de colectivos que sustenten los procesos y lo socio afectivo como factor incidente en los procesos de interacción, capacidad de crítica y autocrítica, autocontrol y manejo de las emociones y el estrés.

Lo anterior unido a la disposición de los contextos en términos de lo observable como son: la apertura a las posibilidades de participación en la formulación de políticas contextualizadas, incremento de los niveles de autonomía institucional y formulación de incentivos relevantes para la acción, favorecerían elevados niveles de motivación, seguridad y compromiso frente a los procesos de gestión y la conformación de equipos de trabajo para la construcción de lo público y la excelencia educativa.

El contexto local: mundos particulares con posibilidades de acción colectiva.

En el marco de comprensión de la gestión directiva en el Distrito capital, se encuentran elementos que imprimen particularidades a cada zona geográfica (localidades): ubicación en el

espacio, extensión, número de instituciones sedes y jornadas, tamaño de los colegios, número de estudiantes y características de la población que atiende, así como el contexto sociocultural en el cual se encuentran.

Si bien es cierto, la necesidad de asumir los procesos complejos contemporáneos se enfoca en la actividad humana, es importante tener en cuenta los espacios geográficos en los cuales se desarrolla la misma. Para efectos de este estudio el contexto local determina algunas características que inciden en los procesos de gestión complejizándolo más desde lo operativo en términos de obstaculizadores o facilitadores. En primer lugar, las problemáticas socio económicas del país que han producido una serie de desplazamientos incrementan el índice poblacional en las zonas periféricas como Bosa y Kennedy ampliando las demandas en el sector educativo, en términos de cobertura las políticas se enfocan en la creación de mega instituciones que alberguen el alto número de estudiantes ubicados en estas zonas, en virtud de esto encontramos instituciones con elevados números de estudiantes e inclusive aulas que sobrepasan la capacidad instalada. Por otro lado, las necesidades de dotación de recursos físicos y humanos incrementan y a la vez se disminuye la posibilidad de que voluntariamente los docentes se ubiquen en estos espacios debiéndose esperar largos periodos de tiempo para el cubrimiento de las vacantes lo que implica menos personas para el manejo de mayores problemáticas. De alguna manera, esta situación impulsa nuevas formas de concepción desde lo local en términos de comprensiones de la necesidad de formación política y construcción de lo público, en tanto que otras localidades ubicadas en el centro del territorio tienen la posibilidad de resolver las dificultades de acompañamiento, cubrimientos de personal con mayor celeridad que permite la agilidad de algunos procesos, características que vienen configurando una visión más de lo institucional que lo local, en la cual cada colegio se preocupa por mostrar sus mejores resultados

en comparación con sus pares. A la hora de implementar los planes y programas emergentes de las políticas públicas, (inclusión, media fortalecida, primera infancia etc.), las instituciones de mayor dimensión permiten la puesta en marcha de un número mayor de programas a diferencia de las instituciones más pequeñas. Sin embargo, las políticas no se diseñan por localidad sino distritales o nacionales creando tensiones entre su aplicación y la deficiencia de espacios en algunos lugares.

Ahora bien, en término de las características de las localidades y las instituciones educativas, los contextos particulares no hacen diferentes los niveles de complejidad de la gestión directiva, lo que es una ventaja para unos es una desventaja para otros, múltiples ejemplos proporcionaron los directivos en la recolección de la información entre ellos: una institución con muchos estudiantes incrementa no la magnitud de los problemas sino el número, pero el número de estudiantes permite al directivo contar con más personal de apoyo para su gestión; contrario a una institución con bajo o mediano número de estudiantes que tiene menor cantidad de problemas aunque de la misma magnitud pero con menos personal de apoyo, de igual manera sucede con la asignación de recursos y el número de estudiantes. Al parecer la educación se atiende más en términos de números que de necesidades otro factor que se le debe a la emisión de políticas educativas.

Las características de configuración de la gestión directiva se enmarcan en las complejidades de las identidades, los tiempos, el conocimiento y las realidades, elementos que caracterizan el escenario de la dirección. En este orden, y teniendo en cuenta que los efectos globalizadores se presentan como fenómeno universal más que local, no hay diferencias fundamentales entre las localidades objeto de estudio.

El contexto social de conflicto y violencias que actualmente tienen las instituciones educativas oficiales en sus entornos, hace que la deseable relación filial comunidad-escuela tenga sus resistencias desde la misma gestión directiva, pues sus predios, integrantes y recursos han venido siendo progresivamente agredidos. Surge una tensión, pues estos agentes agresores externos, tienen vínculos con los integrantes de las instituciones, lo cual implica que en la praxis el entorno ha intimidado desde dentro a la escuela limitando sus acciones de proyección en inserción en las comunidades en las cuales se haya ubicada, estas características son iguales para los tres casos de la presente investigación.

Finalmente, todas las instituciones presentan los mismos niveles de regulación desde las políticas públicas, razón por la cual las tensiones creadas por esta situación son similares para todas. Lo local como territorio más amplio de la acción educativa, solamente se define por elementos de organización territorial desde el departamento de planeación y utilizado por las entidades que regulan la educación con el objetivo de organizar su función y establecer mayor control desde la misma política y no como oportunidad de organización más amplia de desarrollo.

La gestión directiva como objeto de conocimiento, debe contemplar unas nuevas miradas, desde las complejidades que tienen sus ámbitos de desarrollo en relación con los procesos, sus funciones y roles que tiene el directivo en cada uno de ellos. Hacer un análisis desde las complejidades de la gestión, en términos de esos aspectos que el enfoque disciplinar de los administrativos, que la visualiza de manera lineal y separada de las realidades, En este estudio se identifican nuevos observables que nos convoca a analizar la gestión a manera de espiral, en un continuum, el devenir entre una gestión que mira su presente, se proyecta al futuro, y vuelve la

mirada cuantas veces sea necesario en la necesidad de adaptarse a nuevas complejidades sin repetir esquemas ya superados.

Del mismo modo superar el análisis de la gestión centrada en lo administrativo por una comprensión de la misma en lo sociológico, incluyendo nuevas unidades de análisis más transversales y holísticas en este marco de comprensión. Ha de estar situada, en los acontecimientos socio histórico y político de la institución, con elementos de conciencia crítica.

El estudio ha pretendido ser una contribución al desarrollo epistemológico de la gestión como objeto de conocimiento, de identificación de los dispositivos que hacen que las dinámicas sean per se. Un aporte a los procesos de gestión de los sujetos, pues nosotros mismos como directivos docentes, entendemos la complejidad de estos procesos en nuestras instituciones, esperamos sea un aporte para reconocerse, resignificar las propias prácticas y ampliar los horizontes de la gestión en las instituciones educativas el distrito.

Conclusiones

Desde la epistemología, la gestión directiva en el sector oficial como objeto de estudio se enmarca desde una perspectiva administrativa organizacional desde un marco legislativo y normativo, centrada en la eficiencia y eficacia de resultados y es necesario trascender hacia una perspectiva sociológica, fortaleciendo la formación política de los sujetos, cambiando la mirada del derecho a la educación más allá del asistencialismo, generando procesos de calidad contextualizados; promoviendo sentido de pertenencia centrado en la escuela y el cuidado de lo público para incidir en la transformación de la responsabilidad social y así incidir positivamente en el contexto; para ello es necesario considerar la gestión como proceso en espiral y no lineal y jerárquico, resignificando la praxis y ampliando su horizonte, pues los procesos de

direccionamiento y gestión institucional actuales se dan entre atender lo urgente, lo importante y lo pertinente que genera el día a día en la institución educativa.

La gestión directiva en las instituciones educativas oficiales está inmersa en una configuración de configuraciones al estar enmarcada en diferentes macro sistemas, sistemas y subsistemas; macro sistemas políticos, socio económicos, culturales y psicológicos; sistemas como los sujetos de la dirección, los actores de la comunidad, los campos de desarrollo, la relación con las entidades gubernamentales y no gubernamentales; y sus correspondientes subsistemas. La implementación de las políticas, los planes de gobierno, los lineamientos de calidad, políticas de inclusión y cobertura, procesos de auditoría y seguimiento a entidades externas contratadas por la SED para cumplir con otros aspectos del normal desarrollo institucional como son la vigilancia y los servicios generales, han estado robusteciendo los campos de gestión al implementar las diferentes actividades que permiten el desarrollo de estos, asignando mayores responsabilidades a los procesos de gestión directiva. Se presentan una multiplicidad de funciones que terminan por interferir en los ámbitos de gestión, destinando tiempos y esfuerzos en algunos campos más que en otros, como es el caso de la gestión administrativa y financiera donde los rectores manifiestan que le asignan la mayor parte de sus esfuerzos generando tensiones por delegar o descuidar otros campos que se consideran fundamentales en la misión de la institución educativa como lo es la gestión académica y de la comunidad.

El estilo de dirección se visibiliza como un elemento para la comprensión de la gestión directiva en el marco de lo oficial, se hace evidente la necesidad de que el estilo esté orientado a promover un buen clima institucional y buenas relaciones interpersonales; gestionar procesos, potenciar liderazgos, talentos e iniciativas de los diferentes miembros de la comunidad

educativa; potenciar el trabajo en equipo, saber delegar, confiar en su equipo de trabajo, ser persuasivo y tener poder de convencimiento para trabajar asertivamente frente a las resistencias.

Es necesario profundizar en un modelo de gestión participativo democrático contextualizado.

Otro elemento para la comprensión está relacionado con los procesos de formación permanente, formación en conocimientos y actualizaciones que le permitan al directivo hacer lectura e interpretación de los contextos, desarrollar habilidades personales que permitan el trabajo interdisciplinar y holístico, la construcción de colectivos, los procesos socio afectivos para el manejo de las subjetividades sin que afecte la salud mental y una formación constante en política, procesos administrativos y legislativos de acuerdo al surgimiento de nuevas normatividades.

El rol del directivo docente rector además de ser un líder, ordenador del gasto, representante legal, referente de autoridad; es un rol controlado, regulado por la norma, lo fiscal y disciplinario. El directivo docente coordinador ejerce un liderazgo interno especialmente en los ámbitos académicos, de la comunidad y frente a los representantes de los diferentes programas del nivel central y de los diversos convenios; su reconocimiento es variable, desde la política esta invisibilizado al desconocer los altos niveles de responsabilidad no solo frente a los procesos definidos, sino también por el deber de hacer operativas las políticas emergentes que en la praxis se convierten en funciones adicionales, complejas y definitivas; desde el rector ese reconocimiento es variable y depende de las características personales y estilo de gestión del rector y, desde la comunidad educativa tiene un alto reconocimiento al interactuar de cerca con los docentes y estudiantes. Es necesario articular los procesos de gestión entre el rector y el coordinador para que se configuren como una unidad, se propicie el trabajo colaborativo y se de

una horizontalización de los cargos al converger alrededor de procesos de liderazgo y promoción institucional.

Se presenta dos formas de comprensión de lo público en primer lugar, como una situación externa a los sujetos, aparece más como noción ligada al Estado, a la normatividad como elementos de regulación de las instituciones; también se asocia que la connotación de lo público implica el cuidado de los recursos del Estado. En segundo lugar, de forma muy tangencial aparece la concepción de lo público como una categoría que connota una relación política del sujeto e implica la formación de una conciencia social frente a la organización del Estado y la función social de la escuela.

Se considera el contexto local como una oportunidad para gestionar procesos, trabajar sobre problemáticas particulares y articular la escuela a la comunidad, es necesario establecer relaciones ente la familia, la escuela y la comunidad. La institución educativa oficial se concibe como un escenario ideal para la vivencia y construcción de procesos colectivos democráticos y participativos propios de un estado social de derecho, también se comprende como un espacio normativizado donde se ponen en práctica las políticas estatales y de gobierno creando tensiones entre sus propósitos y las realidades institucionales. La institución educativa oficial en tanto los elementos que la constituyen, las realidades, los contextos, los conocimientos, los tiempos y las identidades la hacen ver como una organización compleja que requiere una gestión situada, contextualizada a la luz de sus necesidades y demandas.

La toma de decisiones en la práctica de la gestión directiva se puede ver desde tres perspectivas: 1) en el nivel de las políticas públicas en donde las decisiones se toman previamente y se transmiten a los directores locales de educación, estos a su vez a los rectores y ellos las comunican a la comunidad educativa de la institución siendo de estricto cumplimiento.

2). Las decisiones que toma el directivo desde su rol para las cuales requiere el apoyo del nivel central no son muy escuchadas y en muchas ocasiones son devueltas a las instituciones y 3) las características y formas de comprender el rol por parte del directivo y su interacción cotidiana en las definiciones y decisiones del día a día. Existen espacios de participación que permiten la toma de decisiones con el compromiso de los representantes al gobierno escolar; sin embargo, estas decisiones también deben estar sujetas a la normativización de la política pública y vistas por los actores como decisiones unilaterales de quien tiene el poder.

Como conclusiones adicionales se considera que debe existir participación de la comunidad educativa en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas de tal forma que se superen los procesos operativos y se impulsen procesos de formación de ciudadanos que respondan adecuadamente a las exigencias y necesidades de transformación social con visión de construcción de país; la gestión debe verse más allá de los sujetos y sus estilos; es necesario que la calidad trascienda de los resultados a los procesos frente a las realidades; la política está desbordando los procesos de gestión y el trabajo de los sujetos de la dirección debido a la multiplicidad de funciones bajo su responsabilidad: es necesario profundizar los beneficios de un modelo de gestión democrático participativo en el contexto de las instituciones educativas oficiales y se plantea analizar la pertinencia de la figura del vicerrector administrativo para el manejo de los recursos humanos, físicos y financieros en algunas instituciones educativas que atienden un gran número de estudiantes, sedes y personal docente y administrativo, pues estos componentes incrementan la dedicación de tiempo por parte del directivo docente para atenderlos y reduce su efectividad en las acciones.

Recomendaciones

De acuerdo con los resultados del estudio en términos de la caracterización de la gestión directiva en el sector oficial, y desde los aportes de los directivos participantes, se presentan algunas recomendaciones o líneas de acción que aportarían a la generación de nuevos modelos de gestión directiva acordes con las realidades y necesidades de los contextos.

La propuesta va en dos direcciones complementarias, la primera relacionada con las políticas públicas y la segunda con las prácticas de gestión directiva y de los sujetos que desarrollan esa gestión.

En razón a la primera, es importante, realizar un análisis acerca de las formas y condiciones que inciden en la construcción de políticas educativas; una política que se oriente a comprender inicialmente las características de los entornos educativos oficiales y sus configuraciones, para establecer una relación entre los intereses, intenciones y problemas a los cuales la política quiere dar respuesta, con los problemas y prácticas educativas. En este sentido, se pretende que el estudio aporte con una comprensión donde la política sea pertinente en cuanto a: 1) administrar generando unos procesos de articulación entre el conocimiento de las realidades y no desde los preceptos teóricos que orientan algunas decisiones de política; 2) tener acercamientos reales a las comunidades con la intención de conocer de cerca las realidades en las cuales se desarrollan los procesos de gestión y desde allí definir los marcos de acción y de apoyo que requieren los directivos docentes; 3) empoderar a los sujetos y las comunidades educativas respecto a la toma de decisiones y ampliar los niveles de autonomía institucional; 4) promover comprensiones de la política en los escenarios educativos a través de la participación efectiva de las comunidades educativas en torno al análisis, diseño, implementación y evaluación de políticas educativas; 5) analizar la multiplicidad de funciones que tienen los directivos docentes

y establecer los marcos de apoyo que se requieren para dicha gestión; 6) diseñar estrategias que permitan fortalecer la relación y la identidad con lo público. 7) Favorecer la implementación de incentivos reales y significativos para los docentes de tal forma que las exigencias sean acordes con los beneficios.

En segundo lugar, en cuanto las prácticas de la gestión directiva podemos observar algunos niveles de intervención: Con respecto al sujeto de la dirección, aportarle con la construcción de modelos de gestión directiva en el que convergen elementos de la realidad institucional y los aportes y herramientas de la teoría.

Los directivos docentes deben entrar en procesos permanentes de formación ligada a cada uno de los ámbitos de desarrollo de su función, para que cuente no sólo con los instrumentos de gestión, sino con criterios basados en los aportes de la teoría y contextualizados a su realidad. Una formación no fragmentada sino que involucre varios ámbitos: conocimiento de las implicaciones del cargo, las áreas de trabajo y los modos de intervención en las mismas; manejo de relaciones con los distintos actores educativos; relaciones con el contexto, y aspectos ligados a su ser como persona, de modo que ellos confluyan para aportar a la gestión del proceso.

Los procesos de gestión directiva deben partir de las necesidades del contexto y no desde los intereses del sujeto que dirige, algunas veces mediado por intereses particulares; cada vez se hace más importante la necesidad de alinear el discurso con la práctica y promover modelos de gestión participativa y democrática de acuerdo a las características de cada institución. Se trata de hacer un ejercicio que contribuya a que los directores desarrollen capacidades para intervenir en las distintas realidades educativas y tengan a la vez criterio para tomar decisiones, promover acciones de mejoramiento, garantizar el alcance de sus metas y promover climas institucionales que favorezcan los procesos educativos.

El sector oficial requiere de una acción dialógica permanente, la mejor forma de lograr el compromiso de los demás es permitiéndoles que ellos mismos planteen soluciones y acciones, en este sentido el directivo debe caracterizar y evidenciar las situaciones y permitir que las alternativas de solución surjan del colectivo.

Uno de los elementos que surgen del estudio es la inconsistencia entre las afirmaciones que se hacen a propósito de las funciones del rector en términos de la necesidad de dedicar la mayor parte de su tiempo al componente pedagógico, tarea que se dificulta por la elevada importancia tiempo y energía que debe destinar para atender el componente administrativo y financiero. Surgen expresiones como “necesito un vicerrector” “alguien que se encargue de lo administrativo para darle atención a lo pedagógico”, por ello, se precisa mayor relación y cohesión entre el rector y su equipo de trabajo (coordinadores, grupos de apoyo, etc.), de modo que se puedan promover decisiones compartidas en función no solo de lo administrativo, sino también de lo pedagógico.

La labor y la persona del coordinador(a) es invisibilizado y muchas veces maltratado. Por esta razón es claro que debe dar un proceso de relación horizontal en los diferentes cargos de gestión directiva que coadyuve el trabajo colaborativo, la planeación y seguimiento a los procesos de manera conjunta como elementos fundamentales para incrementar los niveles de motivación de los sujetos de la dirección; esto es superar las relaciones de poder evidenciadas en la escuela desde la dirección.

En términos de recomendaciones para el análisis epistemológico, el estudio permitió identificar que la gestión directiva es una configuración de configuraciones, es decir, que como objeto de conocimiento, presenta una red de relaciones al interior de los mismos conceptos que la configuran, pero a su vez, como totalidad, entran en relación con otros marcos conceptuales que

la hacen compleja. A partir de ello, se plantean los siguientes lineamientos a tener en cuenta para ampliar el análisis de la gestión directiva:

Comprender que la gestión directiva se halla dentro de un macro sistema político, social, cultural, histórico, que tienen puntos de conexión, pertinentes de analizar en el contexto de hoy:

Desde lo ético - político, la gestión no es neutral, lo que lleva a develar el hacia dónde de la gestión, el desde dónde y para qué de la gestión. Y desde la praxis: analizar la gobernabilidad y los mecanismos de legitimidad de la gestión directiva en las instituciones educativas oficiales, dinamizar estrategias para realizar una transición del cuidado de lo público y la cultura de lo público por una conciencia social de lo público; promover la transformación de la praxis del derecho a la educación como asistencialismo y reforzamiento de una cultura de lo pobre, por un praxis del derecho a la educación como acceso a la apropiación una cultura de la educación como elemento transformador; en relación con los entes gubernamentales solicitar su acción para una promoción, desarrollo humano y social, y no para programas; visibilizar el enfoque administrativo normativo sancionador y sus efectos en la gestión directiva en tanto sujetos y la relación con la comunidad educativa: visibilizar la relación desborde de la capacidad instalada de la gestión a través de la implementación de la política pública.

Desde lo socio cultural se sugiere reflexionar en torno a la agresión que recibe la escuela del contexto y la intimidación en la que viven actualmente sus integrantes; relacionarlo con cuál es el papel de la gestión, el de las entidades gubernamentales y no gubernamentales en este contexto. Desde la praxis se plantea visibilizar la relación contexto – pedagogía – proyecto de desarrollo humano - gestión y permitirse diseñar estrategias que articulen estos cuatro elementos.

Desde lo socio – histórico, comprender que la comunidad educativa y la institución tiene una historia, un devenir en tiempos y espacios que la configuran y determinan un tipo de dinámica particular, local, regional; lo que conlleva a analizar qué significa gestionar una institución en medio de tanta complejidad social. Para la praxis, implicaría realizar procesos para conocer su propia historia, develarla, sistematizarla con el fin de actuar sobre ella, más no, sobre que “se imagina” que es o podría ser la institución; visibilizar las incertidumbres que vive la gestión directiva; visibilizar la soledad de la escuela y sus múltiples facetas.

Desde lo Psicosocial analizar las identidades individuales y colectivas que conviven en la institución y promover el reconocimiento de los sujetos desde lo que son, no desde lo que deben ser.

Finalmente, al comprender que la gestión directiva desde su configuración como sistema, se recomienda tener en cuenta que los campos de desarrollo de la gestión directiva son interdependientes. Algunas relaciones podrían ser: analizar de manera particular la dinámica de relaciones humanas, los procesos de comunicación y flujo de la información y su incidencia en los procesos de gestión; las prácticas de gestión han de visibilizar las relaciones entre los diferentes campos de acción y su interdependencia; del mismo modo, la praxis ha de identificar las relaciones entre los roles, los estilos, los procesos de la gestión directiva, situados en un contexto particular.

Referencias

- Abela, J., & Antonio, G. A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Acosta, W. V. (2011). Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia 1990-2005. *Revista Universidad de la Salle*, 175-225.
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: by editorial Troquel.
- Álvarez, L. (2011). La compleja identidad personal. *Revista de dialectología y tradiciones populares Vol LXVI No 2*, 407-432.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y gestión educativa*, 15-19.
- Antúnez, S., & Gairin, J. (2008). *La organización escolar Práctica y fundamentos*. Barcelona: grao.
- Arango, G. J. (2002). Por una microfísica de la cultura escolar. *Revista Educación y Pedagogía, Facultad de educación, Universidad de Antioquia*, 139-159.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Barcelona: Paidós 2005.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago and London: University of Chicago press.
- Arismendi, N. R., Pereira, A. P., Poveda, F. A., & Sarmiento, M. A. (2009). Prácticas de gestión que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá (Tesis de Maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Avila, R. A. (6 de Octubre de 2008). *Tesis : La configuración del campo del rector en el contexto de las políticas educativas recientes*. Manizalez , Colombia.
- Azócar, J. C., & Giraldo, H. D. (s.f.). *El proceso de descentralización educativa en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizada por Red Académica.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barrera, R. M. (2009). Procesos de gestión directiva que aportan a la calidad educativa (Tesis de Maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Benhabib, S. (1990). *Hannah Arendt and the redemptive power of narrative vol 57 p 167*. social research, primavera 90.

- Blázquez, F., & Navarro, M. J. (2001). La dirección escolar en la actualidad. Resultado de un estudio de investigación. *Enseñanza & Teaching*, 443-461.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bonil, J., Tomás, C., & Pujol, R. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: El paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, 53, 5-19.
- Bonito, J., Medina, J., Morgado, M., Robledo, D., Monteiro, G., Martins, L., y otros. (2011). *La naturaleza del tiempo y su complejidad: El caso del tiempo geológico - implicaciones educativas*.
- Bourdieu, P. (1993). Estructuras, hábitos y prácticas. En P. Bourdieu, *El sentido práctico* (págs. 93-111). España: siglo XXI.
- Camou, A. (2001). *Gobernabilidad y Democracia. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática*. Mexico: Instituto Federal Electoral.
- Cárdenas, A. E. (2007). Competencias territoriales, desigualdad y conflicto en la escuela. *Relaciones estado y ciudadanos en la prestación del servicio público en Colombia*.
- Carriego, C. (2007). *Gestión institucional*. Caracas: Editora Corripio C. por A.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: Unesco.
- Chihu, A. A. (2002). Sociología de la identidad. En M. A. Porrúa, *Unidad Iztapalapa*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Leyes.
- Corpoeducación Fundación Corona. (2004). *La nueva institución educativa, orientaciones para su integración*. Bogotá D.C.: Tipografías Stempel/Garamond y Univers.
- Cortés, G. (1999). *Perspectiva educativa*. Colombia: FAID.
- De la Garza, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de sociología Vol 63 No.1*, 109-127.
- De la Garza, E. (2002). La configuración como alternativa al concepto de estándar de teoría. En G. V. otros, *Epistemología y sujetos* (págs. 17-39). Mexico: Plaza y Valdes Editores.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? . En M. Foucault, *filosfo* (págs. 153-163). Barcelona: Gedisa.

- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Erickson, E. (1997). La identidad psicosocial. En *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Tomo V. España: Aguilar.
- Fajardo, F. (noviembre de 2001). Los roles del rector en las instituciones escolares colombianas. *Memorias del seminario Liderazgo y gestión educativa; el papel del rector* 25-30. Bogotá: Fundación Corona; Corpoeducación; Universidad de Alberta (Canadá).
- Feito, R. (2000). Escuela privada, escuela concertada y escuela pública. En R. Feito, *Los retos de la educación obligatoria* (págs. 77- 86). Barcelona: Ariel.
- Fernandez, M. L. (2002). Formar para la dirección escolar: por qué, cuándo, cómo... *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-12.
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar. nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fundación Promigas. (2009). *Hacia una gestión social crítica y transformadora. Orientaciones y aprendizajes*. Barranquilla (Colombia): Maremagnum.
- Gairín, J., & Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 401-416.
- García Garrido, J. (2001). La dirección escolar en la Unión Europea. *Dirección Escolar y la calidad Educativa*.
- García, E. (1998). *Serie fundamentos N8 Colección investigación y enseñanza: Hipótesis, perspectivas y criterios en la organización y construcción del conocimiento escolar*. Sevilla: Díada Sevilla.
- Gómez, F. T. (23 de Abril de 2012). *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Recuperado el 28 de noviembre de 2014, de Polis en línea: <http://polis.revues.org/7701>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- IDEP. (2013). Rastreo bibliográfico analítico con las tendencias en gestión y organización escolar a nivel nacional e internacional. Bogotá: IDEP, Maestría en investigación social interdisciplinaria.
- Kotter, J. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: NY: Free.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Mead, G. H. (2008). *Filosofía del presente*. Madrid: CIS.
- Mena, U. L. (2008). *Localidad de Kennedy. Ficha Técnica*. Bogotá: Secretaría de Cultura, recreación y deportes.
- Mendoza, A. L., & Vargas, M. C. (2012). *Perfiles de gestión directiva y desempeño de las instituciones educativas en las pruebas SABER 5° y 9° (Tesis de Maestría)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Merriam, S. (1989). *Qualitative research case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ministerio de Educación Nacional. (21 de Diciembre de 2001). *Ley 715*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Más y mejor educación, un modelo de administración pública*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Guía No. 33 Organización del sistema educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Guía No. 33 Organización del sistema educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*. Bogotá.
- Ministerio de educación Nacional MEN. (17 de Junio de 2015). Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>
- Ministerio de Protección Social. (1950). *Código sustantivo de trabajo*.
- Miñana, C. (2000). *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Universidad Nacional Programa RED.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morin, E. (1997). *La inteligencia ciega. Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre como educar para un futuro sostenible*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Motta, R. (02 de Diciembre de 2002). *Polis en línea*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2014, de Complejidad, educación y transdisciplinariedad: <http://polis.revues.org/7701>
- Noguera, P. J. (2005). La gestión educativa, procesos que aportan a su calidad: estudio de caso (Tesis de Maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Nuñez, J. (2011). Elementos básicos de la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu. *Ars Boni et Aequi Vol 7 No. 1*, 209-222.
- Packman, M. (2001). "Introducción" *Introducción al pensamiento complejo en Morín E*. Barcelona, págs. 9-19: Edit. Gedisa.
- Parrado, S. D. (2001). El liderazgo y la gestión directiva en las organizaciones públicas: el estado de la cuestión. In La nueva gestión pública. En *La Nueva Gestión Pública* (págs. 127-158). Madrid: Prentice Hall.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- Presidencia de la República. (1991). *La revolución pacífica. Plan de desarrollo económico y social 1990-1994*. Bogotá.
- Procuraduría General de la Nación. (2011). *Descentralización y entidades territoriales*. Bogotá D.C.: IEMP ediciones.
- Rabotnikof, N. (1993). Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración. *Revista internacional de filosofía política*, 2, 66.
- Rodríguez, N. (2000). Gestión Escolary Calidad de la Enseñanza. *Educere, investigación* , 39-46.
- Ross, J. (1999). *Escuelas, complicidad y fuentes de violencia*.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Ediciones, Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2009). *La luz del prisma para comprender las organizaciones escolares*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Schedrovitsky, G. (30 de marzo de 2015). *Non-profit research foundation the Schedrovitsky institute for development*. Obtenido de Configuration as a method of structuring complex knowledge: <http://www.fondgp.org/gp/biblio/eng/3>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *Barrios Unidos Localidad 12. Caracterización sector educativo* . Bogotá: Imprenta Nacional.

- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *Bosa Localidad 7. Caracterización sector educativo*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *Caracterización sector educativo*. Bogotá D.C: Imprenta Nacional.
- Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. pág. 4-13: Educational Leadership.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica y análisis cualitativo*. Marid: CIS.
- Tarin, L. M. (1982). *Psicodidáctica de la intervención psicosocial en la educación de adultos*. Educar.
- Vazquez, A. (2000). *La imaginación estratégica*. Buenos Aires: Granica.
- Villegas, P. S. (2008). *Aplicación de las normas técnicas colombianas para la certificación de calidad de instituciones y programas para el trabajo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Walker, R. (1983). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

Anexos

Anexo A: Encuesta directivos docentes



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN - POLÍTICAS Y GESTIÓN DE SISTEMAS
EDUCATIVOS

Proyecto: “La Gestión directiva en las instituciones educativas oficiales,
configuraciones emergentes y complejas”

ENCUESTA DIRECTIVOS DOCENTES

El proyecto pretende abordar desde la academia problemas relacionados con la gestión escolar en los colegios oficiales del Distrito, para indagar sobre las dinámicas de gestión que se dan en el contexto, sus desarrollos, avances, conflictos y tensiones ligadas a esta práctica educativa, para generar una reflexión en torno a la gestión directiva más allá de los enfoques de la administración educativa, sino desde los contextos de nuestras instituciones educativas.

Por tal razón, es de vital importancia para nosotros conocer señor(a) DIRECTIVO DOCENTE su punto de vista.

Solicitamos su colaboración para que nos dé su opinión frente a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué significa para el rector(a) gestionar una institución de educación oficial?

- ¿Con qué variables se encuentra enfrentado(a) en el desarrollo de su gestión?

- ¿Cuáles son las tensiones que inciden en el proceso de gestión?

- ¿Qué posibilidades en términos de fortaleza encuentran en el proceso de gestión escolar y su contexto?

Agradecemos sus aportes y valiosa colaboración, nuestro interés es invitarlos a participar en el proyecto, en tanto que, dentro del marco metodológico, se tiene previsto realizar la investigación con estudio de caso múltiple.

Atentamente
Grupo de investigación

Nelly Lancheros Núñez nellylancheros@yahoo.com
Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas (Bosa)
Rectora (e)

Nancy Zarate nazafa7407@yahoo.com
Colegio San Pedro Claver (Kennedy)
Coordinadora

Albeiro Benjumea albertpsico@yahoo.com
Colegio Heladia Mejía – (Engativá)
Coordinador

Yolanda Castro Robles
Jefe de proyecto
Pontificia Universidad Javeriana

Anexo B: Guía de entrevista a profundidad



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN - POLÍTICAS Y GESTIÓN DE SISTEMAS
EDUCATIVOS**

Proyecto: “La Gestión directiva en las instituciones educativas oficiales, configuraciones emergentes y complejas”

Ámbitos e interrogantes frente a la dirección escolar: Guía de entrevista

Referentes de construcción

Objetivo general

Analizar cómo se desarrolla la gestión y dirección escolar en las instituciones educativas del sector oficial identificando las tensiones que emergen y los retos que demandan en el contexto actual.

Objetivos específicos

Caracterizar la gestión directiva de los colegios estatales en términos de los factores implicados en su desempeño.

Identificar los factores que intervienen en los procesos de la gestión directiva de las instituciones educativas del sector oficial

Identificar las implicaciones teóricas y metodológicas para la dirección de instituciones educativas en el contexto estatal.

Plantear orientaciones y/o lineamientos respecto al ejercicio de dirección escolar en este tipo de instituciones

Ámbitos de indagación	Aspectos específicos	Interrogantes
1. El contexto de la dirección	<ul style="list-style-type: none"> - Lo oficial como referente - La dirección escolar como espacio social 	<ul style="list-style-type: none"> - De acuerdo a su experiencia, ¿Cuáles considera usted que son las características más relevantes de la cultura de lo público? - Desde su experiencia podría indicar ¿qué elementos característicos definen a la institución educativa oficial? - En ese contexto de lo oficial ¿qué significa direccionar una institución educativa? - ¿Cuáles son los retos fundamentales a los que se enfrenta el directivo en este contexto? - ¿Cuáles son las problemáticas que inciden en la dirección escolar dentro del contexto de la institución oficial?
2. El sujeto de la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de la función directiva desde la perspectiva de quienes la asumen - Mirada personal, 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde el contexto enunciado anteriormente y su propia experiencia ¿Qué es ser un directivo escolar? - ¿A qué aspectos se ve enfrentada la dirección escolar? (¿desde la experiencia de quienes están en ella?)

Ámbitos de indagación	Aspectos específicos	Interrogantes
	social y profesional a la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Desde el ámbito de lo personal que ha significado ser un directivo escolar? - ¿Desde el ámbito de lo social (colectivo) que ha significado ser un directivo escolar? - ¿Desde el ámbito de lo profesional que ha significado ser un directivo escolar? - ¿Cuáles características y condiciones que usted debe tener para desarrollar su cargo?
3. Las relaciones de la dirección escolar con los procesos y prácticas institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones/ Acciones/ Contexto - Procesos particulares que desarrolla - Resultados de esos procesos - Elementos valorativos en relación con los alcances y limitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Caracterice / Defina cada uno de los campos de desarrollo que asume la dirección escolar? - ¿En el marco de los discursos sobre la calidad de las instituciones educativas cómo ésta incide en la gestión de su institución educativa? - ¿Cuáles son los factores (aspectos) que inciden en la gestión que realiza en el contexto de la institución educativa oficial? - ¿Qué características de su institución facilitan u obstaculizan la gestión? - Describa actividades y formas en que se toman las decisiones en ese contexto
4. Las relaciones de la dirección escolar con ámbitos externos (Políticas internas y externas)	- Desde los sujetos y el contexto que hacen parte de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera influye la comunidad educativa en el desarrollo de la gestión? - ¿Cuáles son los factores del entorno que intervienen en los procesos de organización escolar? ¿De qué manera lo hacen?
	- Desde la política y las entidades asociadas a las instituciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo percibe la definición de las políticas públicas en los procesos de dirección escolar? - ¿De qué manera inciden las políticas públicas emergentes la dinámica institucional en su gestión? - ¿Considera que los planes y programas que emergen de las políticas educativas interfieren o afectan el proyecto institucional? - ¿De qué manera las relaciones existentes con las entidades gubernamentales y no gubernamentales locales y distritales dinamizan y/o afectan las dinámicas institucionales?
	- Otros entes	- ¿La organización sindical cómo entra a incidir en los procesos de gestión directiva de su institución?

Ámbitos de indagación	Aspectos específicos	Interrogantes
5. Los vacíos y problemas asociados a la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"> - En la formación - En el apoyo y acompañamiento a quienes dirigen - En las estructuras de las instituciones educativas oficiales 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los procesos formativos que se requieren para dirigir una institución educativa oficial? Participación - ¿Qué tipo de acompañamiento requieren los directivos para gestionar una institución oficial? - ¿Qué aspectos ha de considerar las entidades que determinan política para pensar la dirección escolar y fortalecerla desde el contexto de lo oficial? - ¿Quiénes deben converger en la construcción de una política pública para la dirección escolar?
6. Perspectivas de la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Retos, tensiones y proyecciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde los procesos que se han detallado ¿cuáles son los retos que debe enfrentar como directivo hoy y qué requiere para su alcance? - ¿Qué tensiones van a permanecer para gestionar la institución? ¿Cómo enfrentarlas? - ¿Cuáles son las proyecciones reales de la dirección escolar en el contexto de la institución oficial? - ¿Qué recomendaciones plantea para la política pública para favorecer los procesos de gestión institucional? - ¿Cuál es la relación con lo que usted hace y las otras instancias de dirección?



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN - POLÍTICAS Y GESTIÓN DE SISTEMAS
EDUCATIVOS**

Proyecto: “La Gestión directiva en las instituciones educativas oficiales, configuraciones emergentes y complejas”

Ámbitos e interrogantes frente a la dirección escolar: Guía de entrevista Directores locales de educación

Referentes de construcción

Objetivo general

Analizar cómo se desarrolla la gestión y dirección escolar en las instituciones educativas del sector oficial identificando las tensiones que emergen y los retos que demandan en el contexto actual.

Objetivos específicos

1. Caracterizar la gestión directiva de los colegios estatales en términos de los factores implicados en su desempeño.
2. Identificar los factores que intervienen en los procesos de la gestión directiva de las instituciones educativas del sector oficial
3. Identificar las implicaciones teóricas y metodológicas para la dirección de instituciones educativas en el contexto estatal.
4. Plantear orientaciones y/o lineamientos respecto al ejercicio de dirección escolar en este tipo de instituciones

ENTREVISTA DIRIGIDA A DIRECTORES LOCALES DE EDUCACIÓN

Ámbitos de indagación	Aspectos específicos	Interrogantes
El contexto de la dirección	<ul style="list-style-type: none"> - Lo oficial como referente - La dirección escolar como espacio social 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo percibe la localidad de..... en términos de gestión directiva? - ¿Cómo percibe la Gestión Directiva que realizan las instituciones educativas de carácter oficial en esta localidad?
El sujeto de la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de la función directiva desde la perspectiva de quienes la asumen 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de tensiones se evidencian en la localidad, en el marco de la gestión directiva? - Teniendo en cuenta las características de la localidad, ¿Qué características debería tener un directivo docente (rector/coordinador) para el desarrollo de los procesos de gestión en las instituciones educativas de esta localidad?
Las relaciones de la dirección escolar con los procesos y prácticas institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones/ Acciones/ Contexto - Elementos valorativos en relación con los alcances y limitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Teniendo en cuenta las características de esta localidad, ¿Qué aspectos facilitan u obstaculizan la gestión directiva? - Cómo percibe usted la Gestión Directiva en las instituciones de su localidad en términos de la articulación entre los rectores y coordinadores y los rectores y la dirección local?

Ámbitos de indagación	Aspectos específicos	Interrogantes
Las relaciones de la dirección escolar con ámbitos externos (Políticas públicas)	<ul style="list-style-type: none"> - Desde la política y las entidades asociadas a las instituciones educativas 	<ul style="list-style-type: none"> - En el contexto local. ¿Qué factores facilitan u obstaculizan la implementación de las políticas públicas en esta localidad? ¿Qué elementos de la SED considera que inciden en los procesos de gestión directiva en la localidad?
Los vacíos y problemas asociados a la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"> - En la formación - En el apoyo y acompañamiento a quienes dirigen - En las estructuras de las instituciones educativas oficiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde su rol como Director Local, ¿Qué tipo de acompañamiento considera que los rectores y coordinadores requieren para gestionar las instituciones oficiales de esta localidad?
Perspectivas de la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Retos, tensiones y proyecciones 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los retos que deben enfrentar los directivos docentes de la localidad?

Anexo C: Caracterización de las localidades

CRITERIO	BOSA	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS
Unidades de Planeación Zonal (UPZ)	6	12	4
Numero colegios	69 colegios, 28 oficiales (45 sedes) 5 en concesión 36 contratados (colegios privados que tienen suscrito contrato con la SED)	67 colegios, 40 oficiales (69 sedes) 3 en concesión 24 contratados (colegios privados que tienen suscrito contrato con la SED)	10 colegios oficiales distritales (22 sedes), cero en concesión y cero contratados (colegios privados que tienen suscrito contrato con la SED)
Población que alberga	el 7,98% (612754 de 7674366) de la población total de Bogotá – Fuente: DANE y planeación del distrito 2013. Ocupa el quinto lugar de participación	el 13,58% (1042080 de 7674366) de la población total de Bogotá - Fuente: DANE y planeación del distrito 2013. Ocupa el segundo lugar de participación	el 3,08% (236433 de 7674366) de la población total de Bogotá de acuerdo a informes del DANE y planeación del distrito con datos de 2013; ocupa el segundo lugar de participación
Tasa de crecimiento promedio	2,54%	1,1 %	0,53 %
Mayor Grupo poblacional	Entre 0 a 19 años	Entre 10 a 34 años.	Entre 20 a 29 años.
Tasa de analfabetismo	2,2%. Hombres de 1.6% Mujeres 2.6%	2,2%. Hombres de 1.6% Mujeres 1.6%	1,3%. Hombres 1.2% Mujeres 1.4%
Población en edad escolar	9,4% del total de la ciudad ocupando el quinto puesto en participación durante el 2013	13,8 % del total de la ciudad ocupando el segundo puesto en participación durante el 2013	2,3% del total de la ciudad ocupando el puesto doce en participación durante el 2013.
Demanda de cupos	Ocupa el segundo puesto (12,95%)	Ocupa el primer puesto (13,87%)	Ocupa el décimo tercer puesto (1,73%)
Oferta educativa	12,45% siendo 79,71% en colegios oficiales. Se presenta un déficit en la atención de la educación preescolar y educación especial.	13,87% siendo 87,17% en colegios oficiales. Se presenta un déficit en la atención de la educación preescolar, primaria y educación especial.	1,86 % siendo 88,84% en colegios oficiales No se presenta déficit en la atención
Número de matriculados	13,05% del total de la ciudad, ocupando el segundo puesto	el 13,71% del total de la ciudad, ocupando el primer puesto	el 1,75 % del total de la ciudad, ocupando el puesto 13, presenta un superávit de cupos (más de 2000)
Sisben	no tiene sisben, o está entre 1 y 3 siendo mayoritaria en el sisben 2, muy poca población pertenece a niveles de	no tiene sisben, o está entre 1 y 3 siendo mayoritaria en el sisben 2, muy poca población pertenece a niveles de	Parte de la población no tiene sisben, en los niveles 1,2 y3 están aproximadamente el 10% en cada nivel.

CRITERIO	BOSA	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS
	más altos	más altos	
Características de la población que se atiende	En situación de desplazamiento, niños con deficiencia cognitiva 302 casos, baja visión diagnosticada (32 de 52 casos), sordera profunda e hipoacusia en segundo lugar 24 casos (27 de sordera y 47 de hipoacusia la otra parte es atendida por colegios de contrato) y en tercer lugar los niños con lesiones neuromusculares.	En situación de desplazamiento, se atienden niños con diferentes problemáticas entre ellas: deficiencia cognitiva (retardo mental) 492 casos y 426 en colegios de contrato para un total de 919 con esta problemática; en menor grado se atiende sordera profunda, síndrome de Down (74 y 76 casos) y baja visión entre otras- la mayor población se concentra en primaria con 797 casos de discapacidad reportados 91 casos de estudiantes con capacidades excepcionales de los cuales 71 están matriculados en colegios distritales.	En situación de desplazamiento (172 con diferentes problemáticas entre ellas: deficiencia cognitiva (retardo mental) 302 casos, en menor grado se atiende sordera profunda, síndrome de Down (65 y 15 casos) la población se concentra de manera equitativa en primaria, secundaria y media.
Grupos étnicos	614 estudiantes reportados, 460 estudian en colegios oficiales.	512 estudiantes reportados, 416 estudian en colegios oficiales.	De los 101 estudiantes reportados, en gran número indígenas..
Docentes	el 86,13 % son nombrados en propiedad.	El 92,5% son nombrados en propiedad..	91% son nombrados en propiedad.
Directivos Docentes	10 % del total de directivos docente de la ciudad	12,5% del total e directivos docentes de la ciudad	2,27% del total e directivos docentes de la ciudad
Niveles de eficiencias	del 87,8 % , mientras que en los colegios oficiales es del 86,3%	del 90,4 % mientras que en los colegios oficiales es del 89,2%;	del 87,6 % ;mientras que en los colegios no oficiales de 96, 1
la tasa de reprobación	9,3 %	7,8 %	9 %
Índice de deserción	2,9 %.	2,1 %.	3,4 %.
Atención educativa no oficial	10,73 %	6,10 %	2%

Fuente: Datos de Caracterización del sector Educativo. Secretaría de Educación del Distrito, 2013.

Anexo D: Consentimiento firmado

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Educación
Maestría en educación – Políticas Educativas



Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la Dra. **Yolanda Castro, y los maestrantes Albeiro Benjumea, Nelly Lancheros y Nancy Zarate de la Universidad Javeriana.** La meta de este estudio es realizar **una caracterización de la Gestión Directiva a nivel educativo en el sector oficial**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 90 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que los investigadores puedan transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la Dra. **Yolanda Castro, y los maestrantes Albeiro Benjumea, Nelly Lancheros y Nancy Zarate de la Universidad Javeriana.** He sido informado (a) de que la meta de este estudio es **Realizar una caracterización de la Gestión Directiva a nivel educativo en el sector oficial.**

Me han indicado también que tendré que responder una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 90 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Albeiro Benjumea al teléfono 30132936565.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Albeiro Benjumea al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

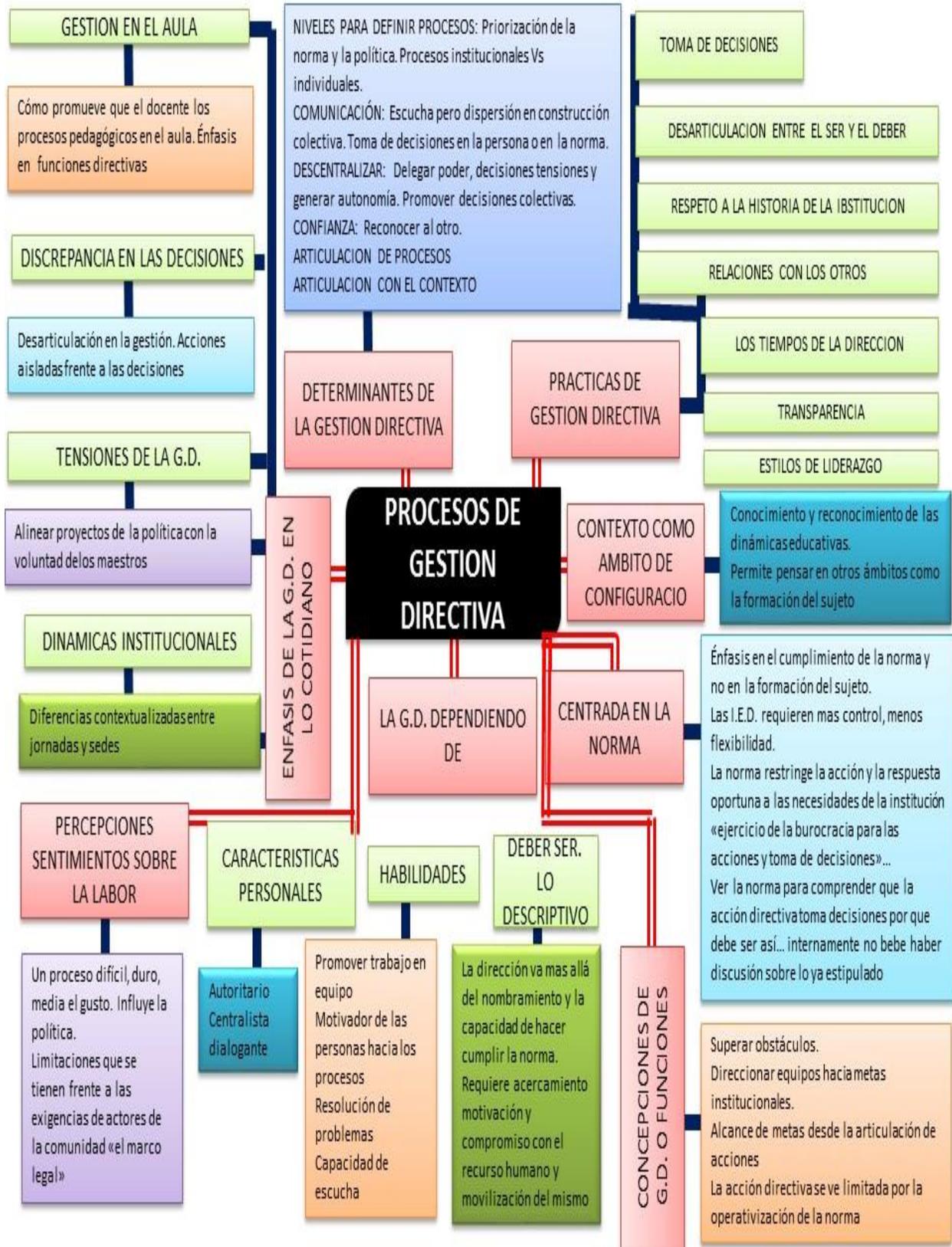
Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

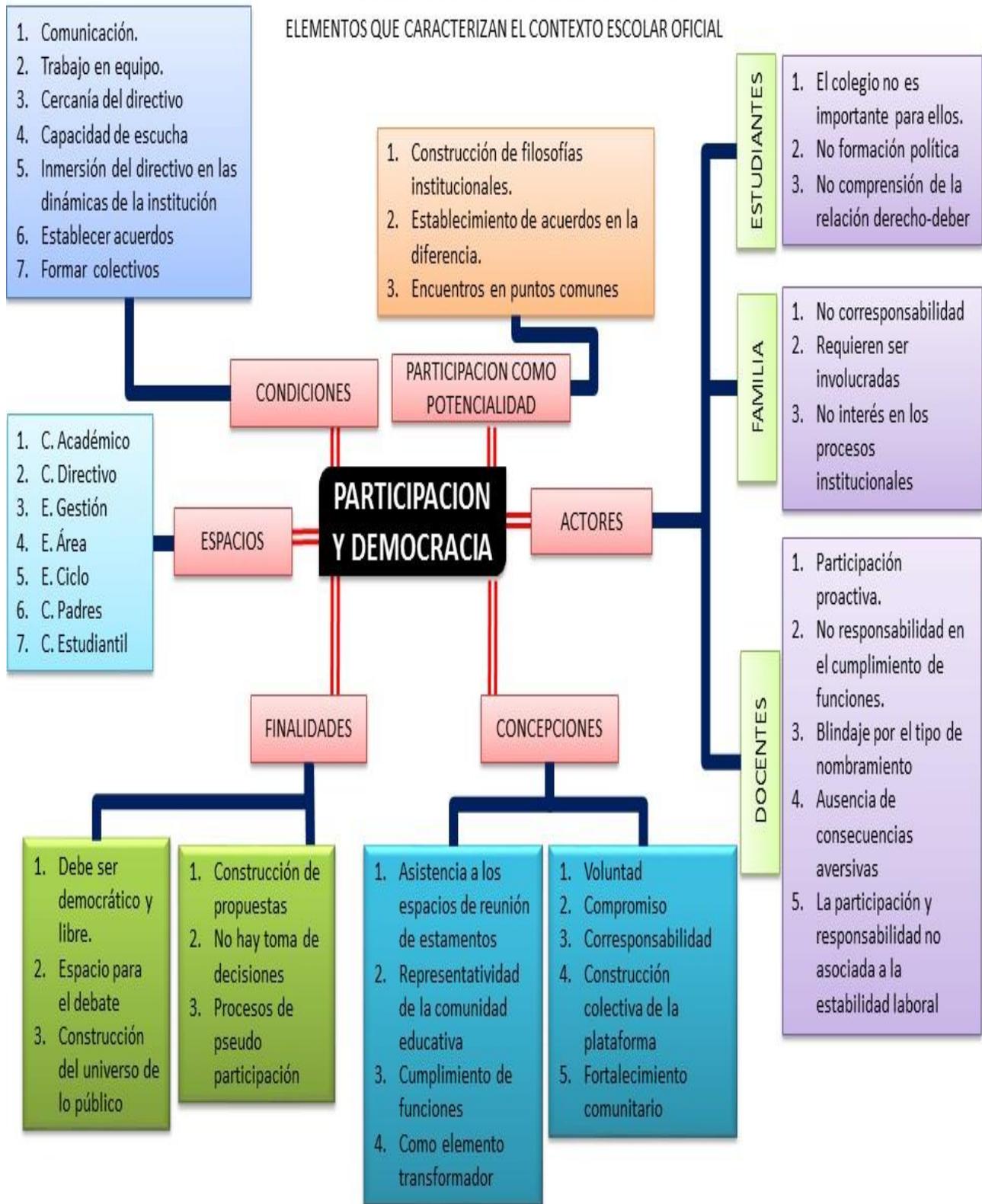
Anexo E: Elementos que caracterizan el contexto escolar oficial: los procesos interpretativos



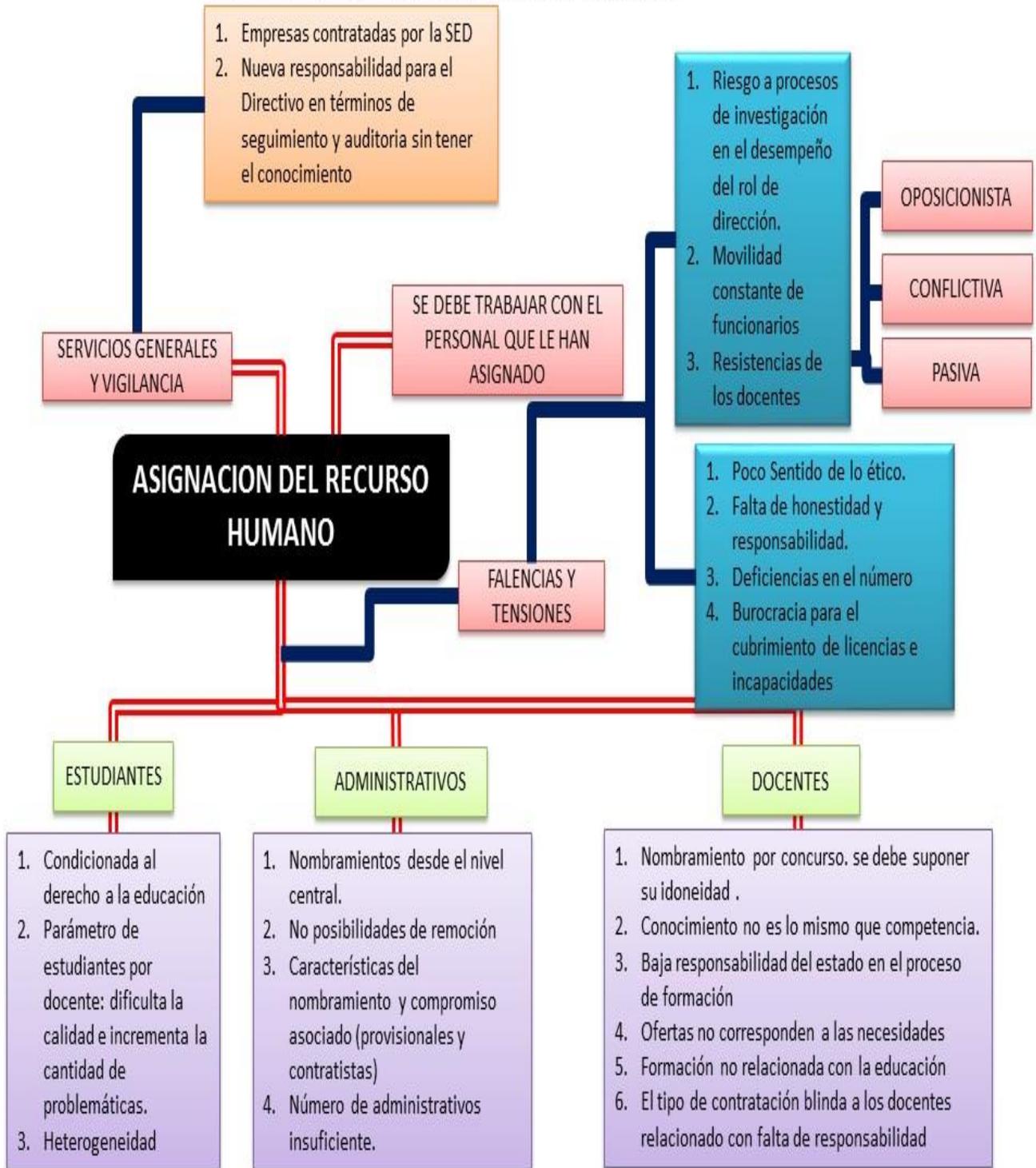


LA GESTION DIRECTIVA EN EL MARCO DE LO PUBLICO

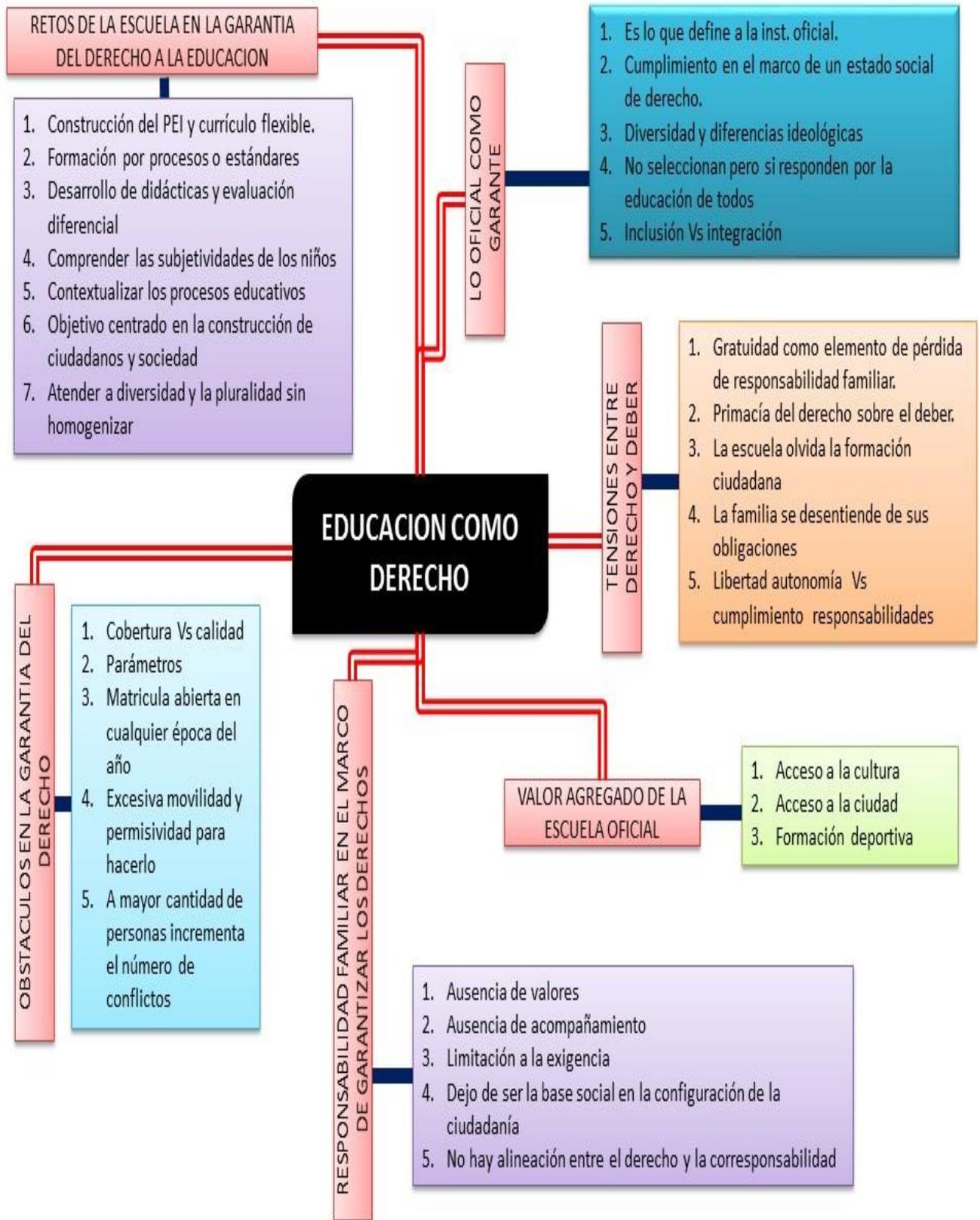
ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN EL CONTEXTO ESCOLAR OFICIAL

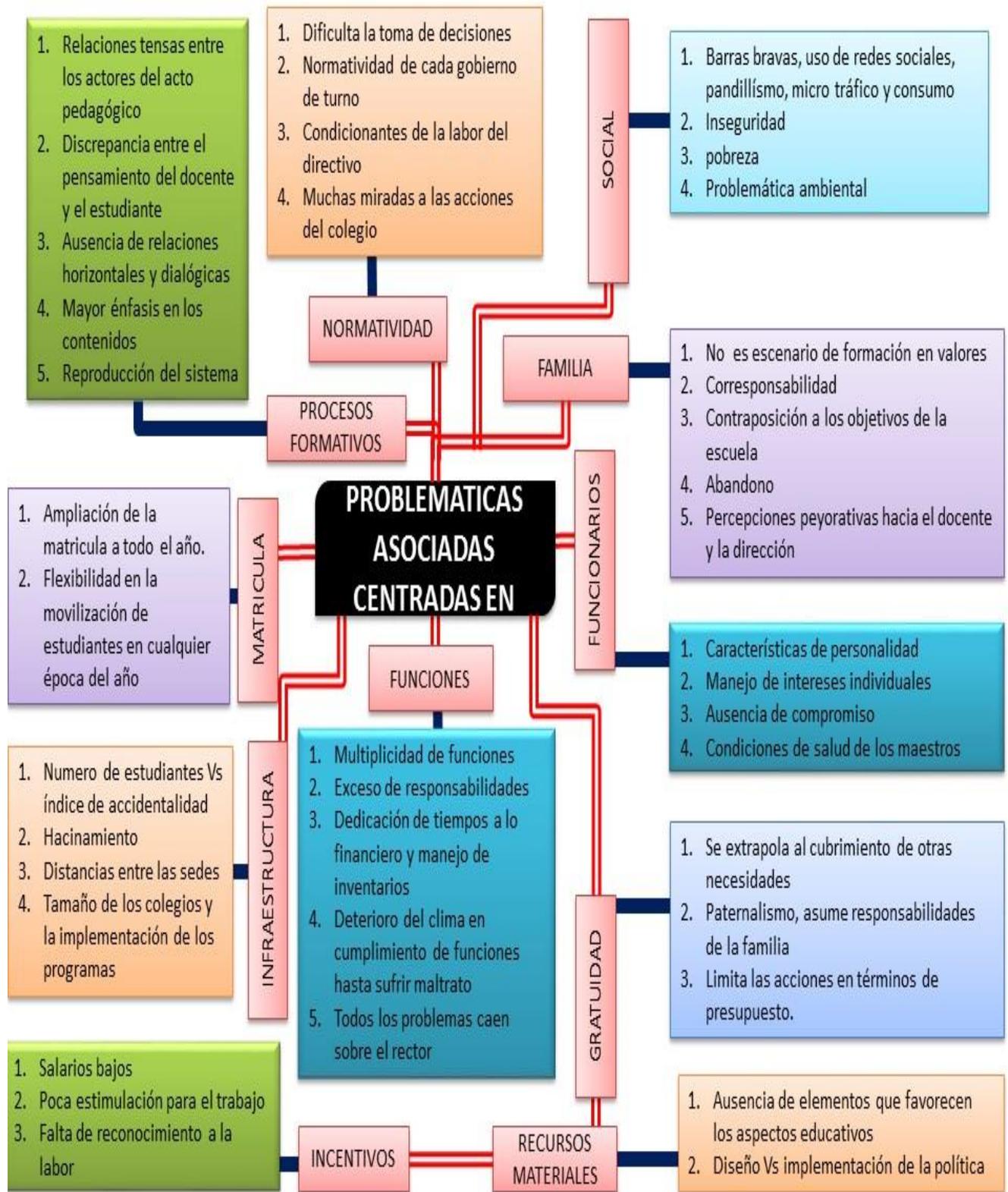


LA GESTION DIRECTIVA EN EL MARCO DE LO PUBLICO
ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN EL CONTEXTO ESCOLAR OFICIAL



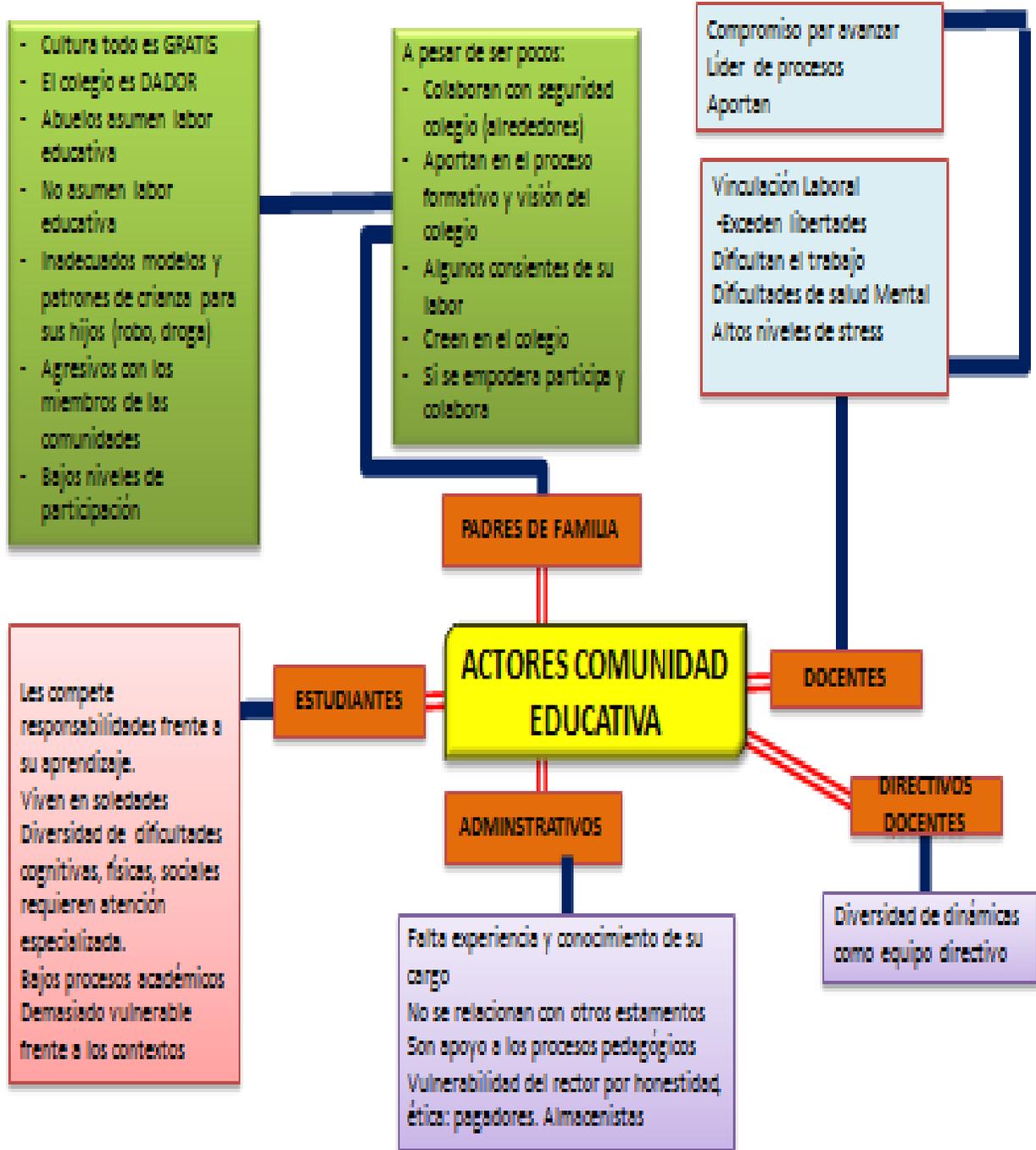


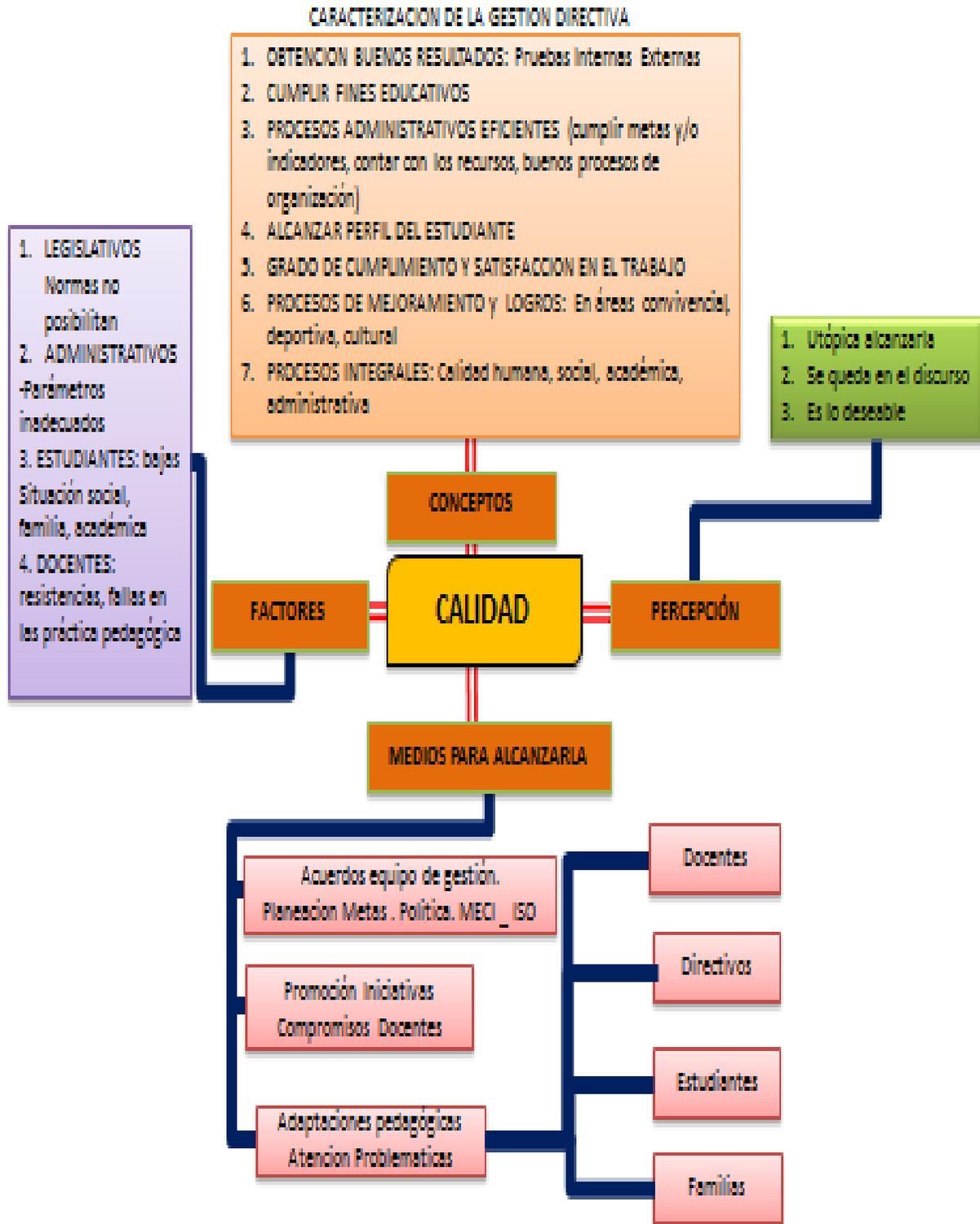


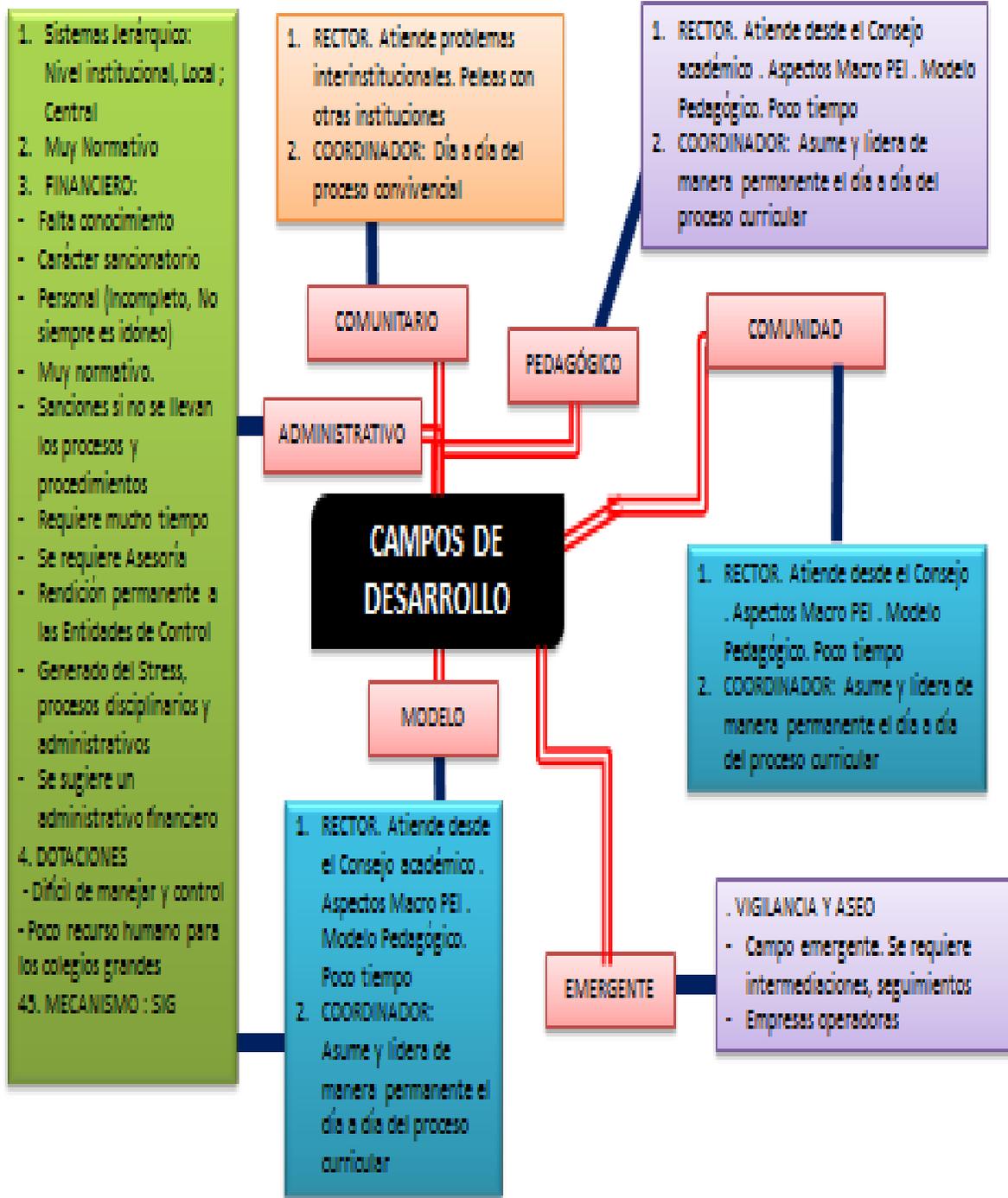


Interacciones y tensiones en las dinámicas de la gestión y sus ámbitos de desarrollo

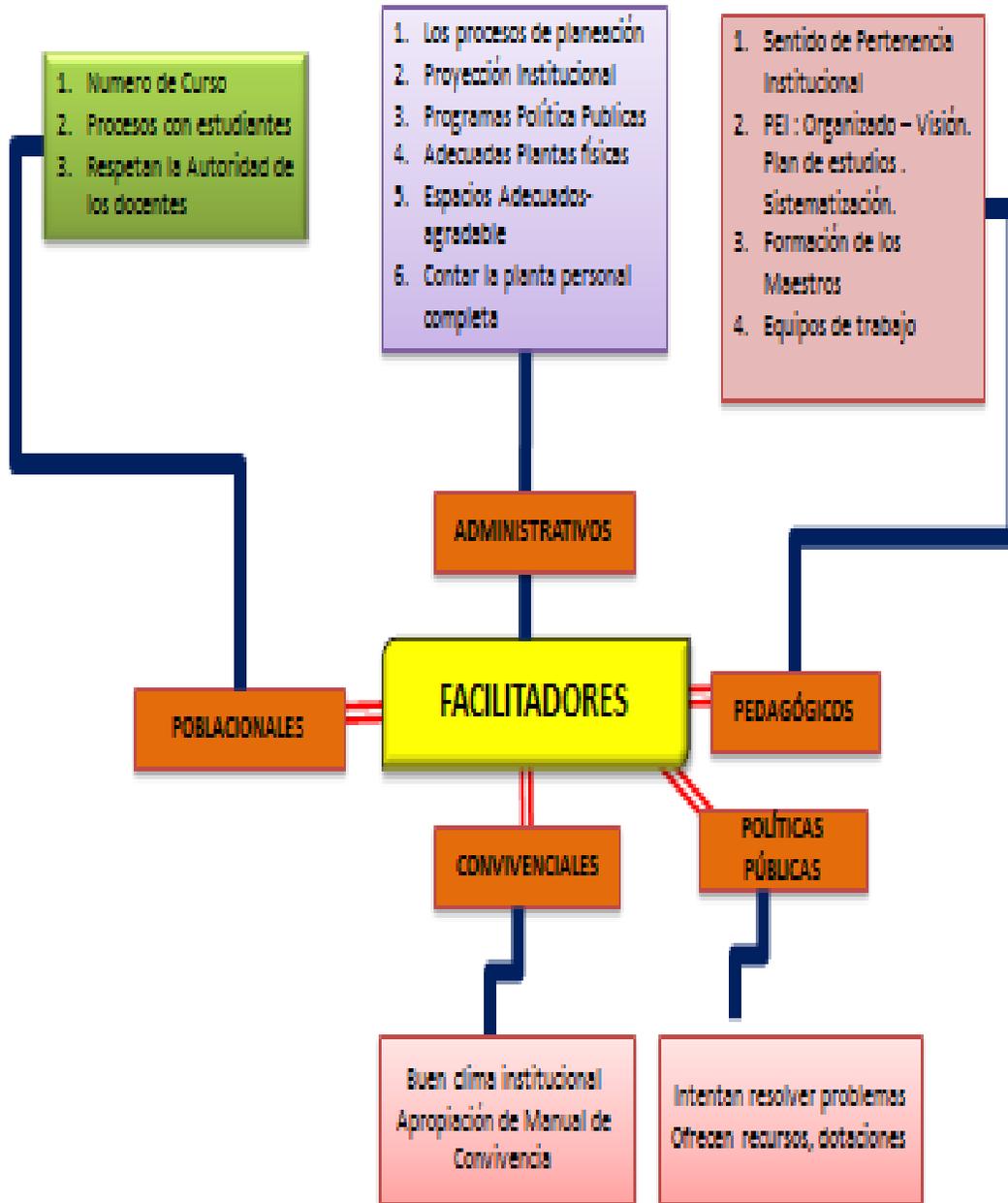
LA GESTIÓN DIRECTIVA EN EL MARCO DE LO PÚBLICO



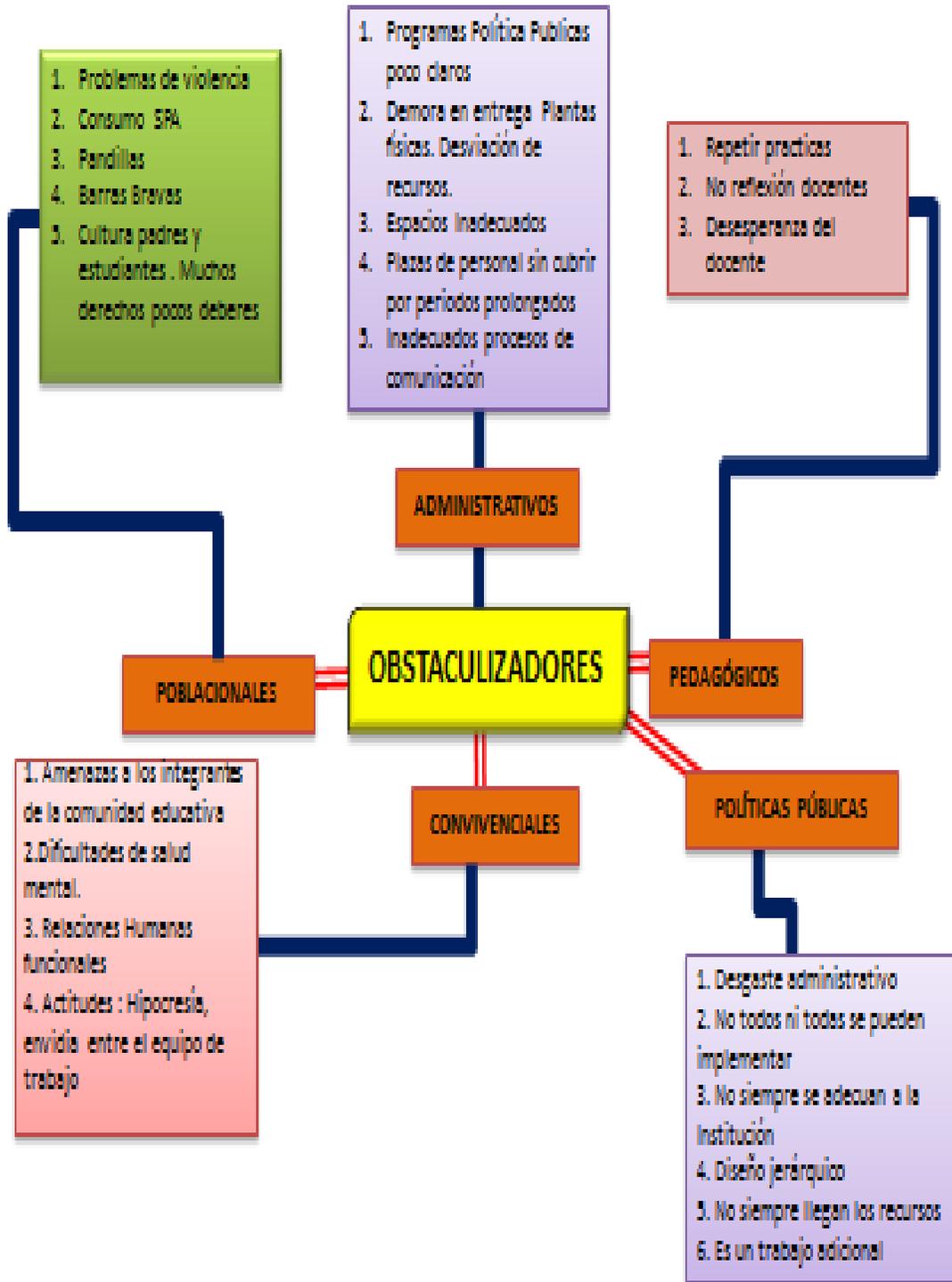




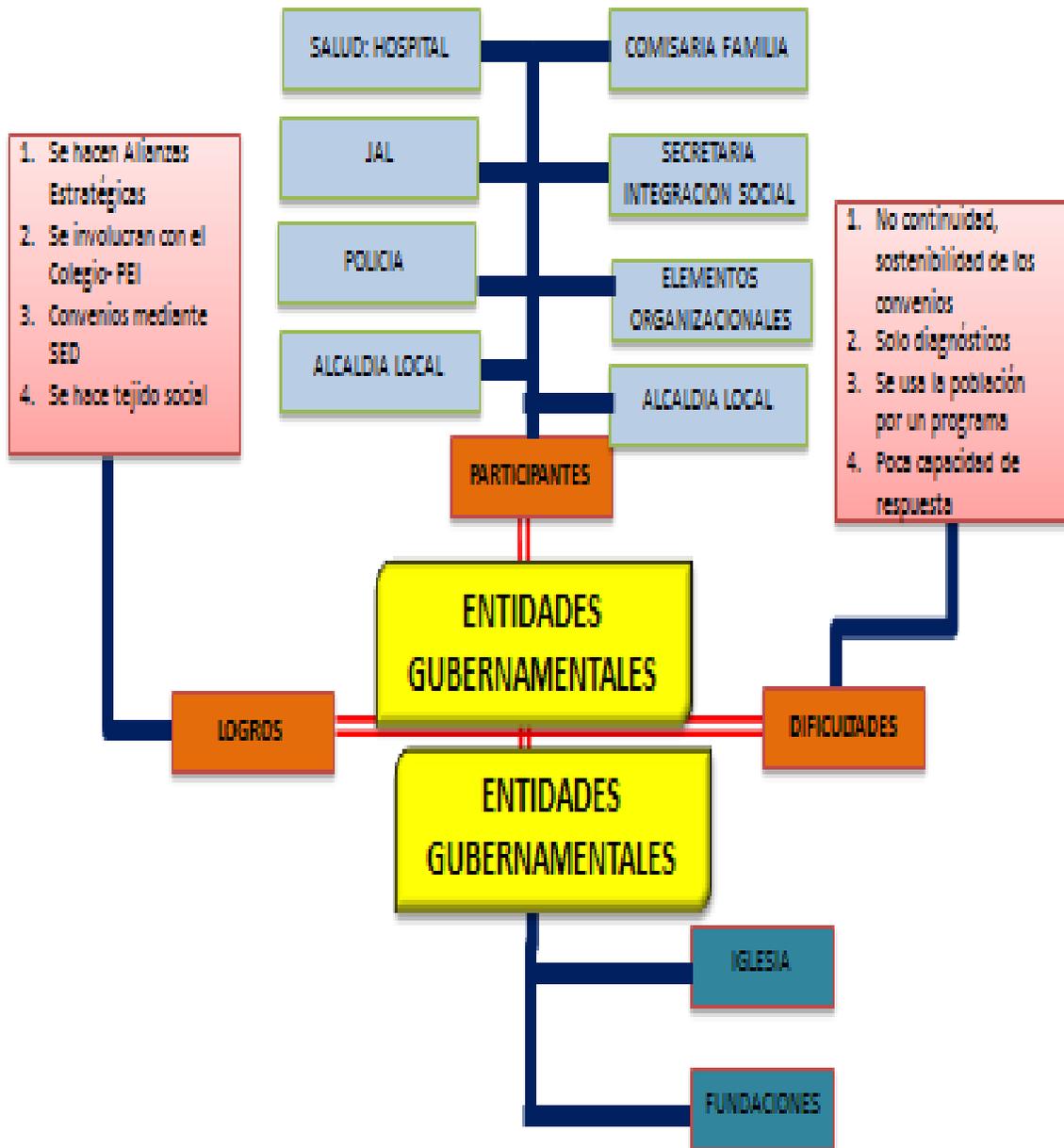
CARACTERIZACIÓN DE GESTIÓN DIRECTIVA

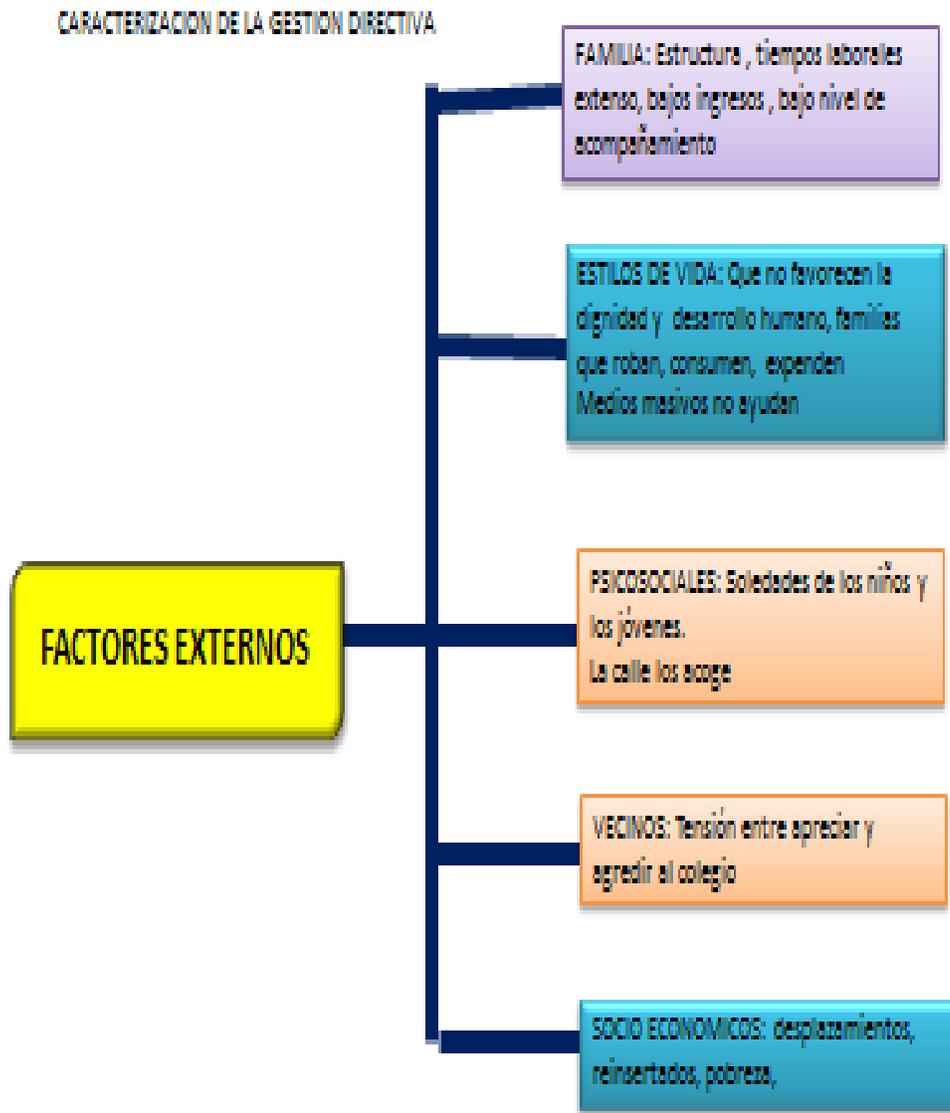


CARACTERIZACION DE GESTION DIRECTIVA

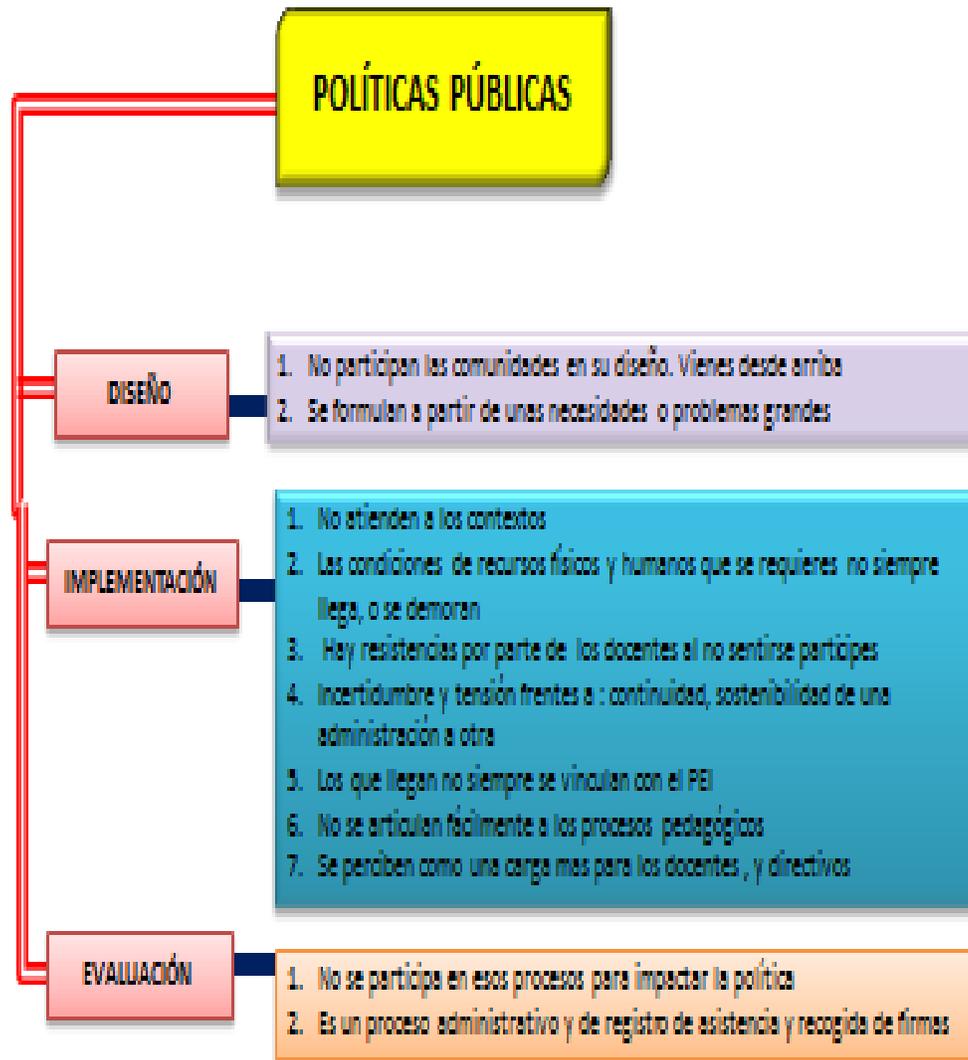


CARACTERIZACION DE LA GESTION DIRECTIVA





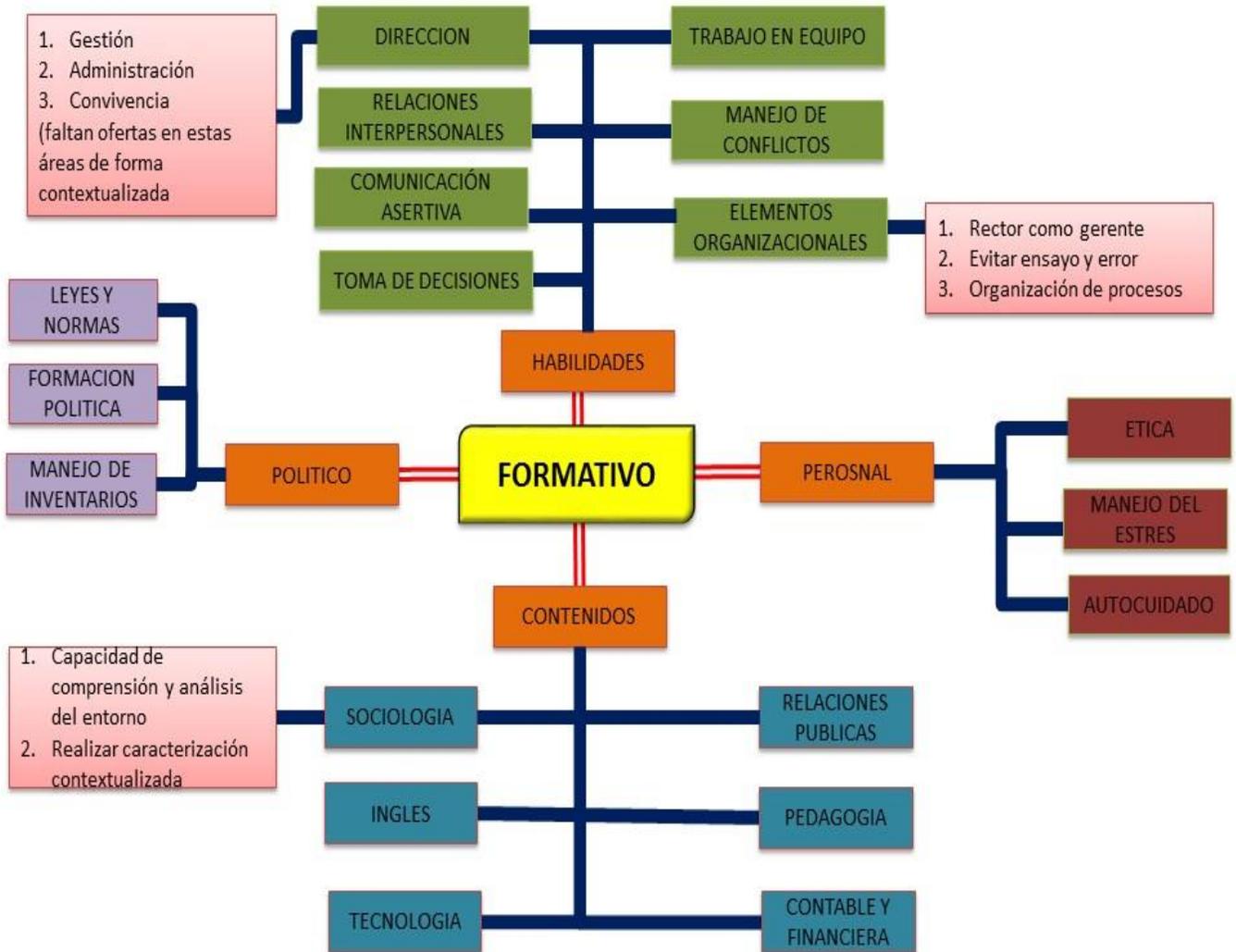
CARACTERIZACIÓN DE LA GESTIÓN DIRECTIVA



Vacíos y proyecciones en la gestión directiva

LA GESTION DIRECTIVA EN EL MARCO DE LO PUBLICO

VACIOS Y PROYECCIONES

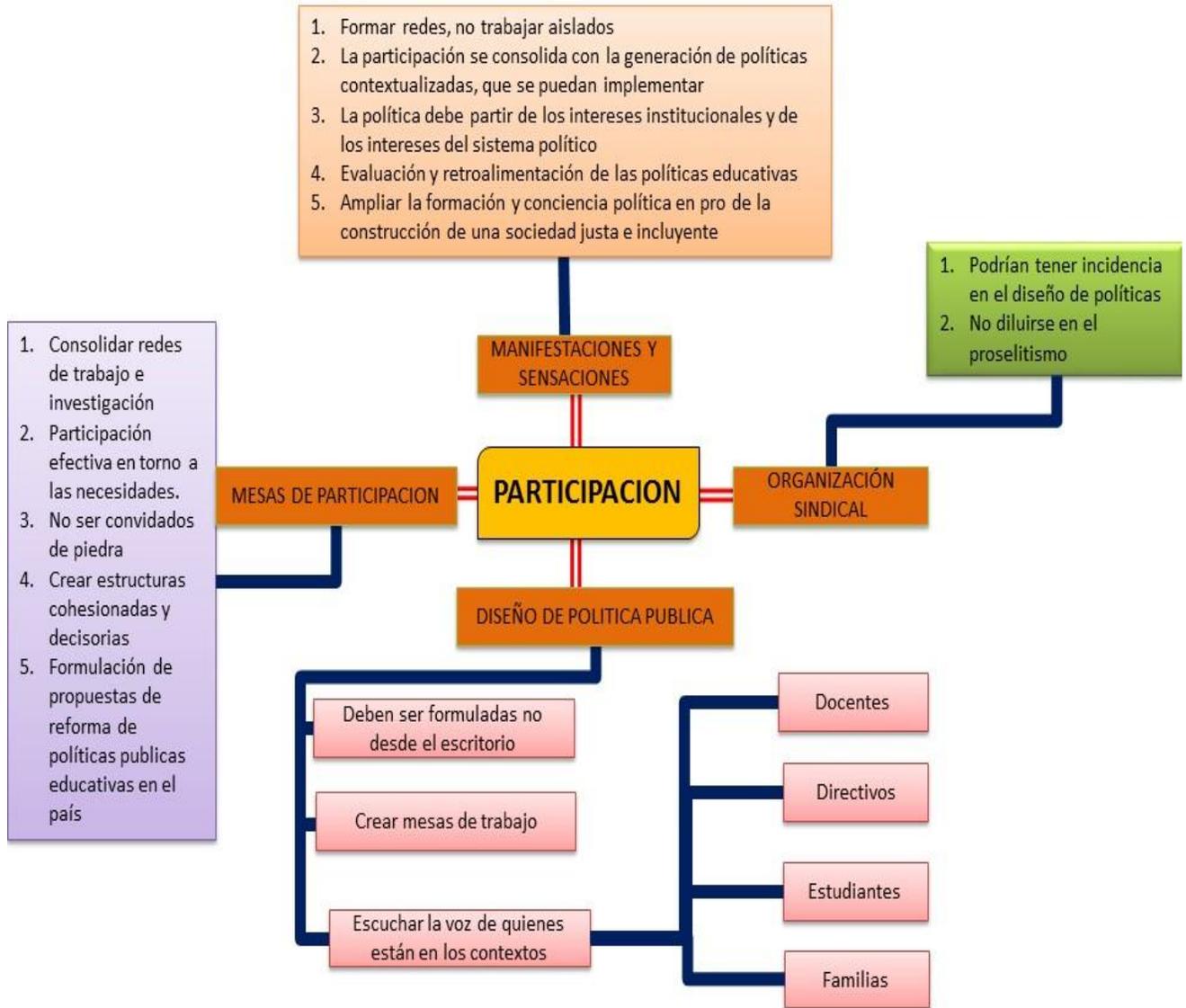


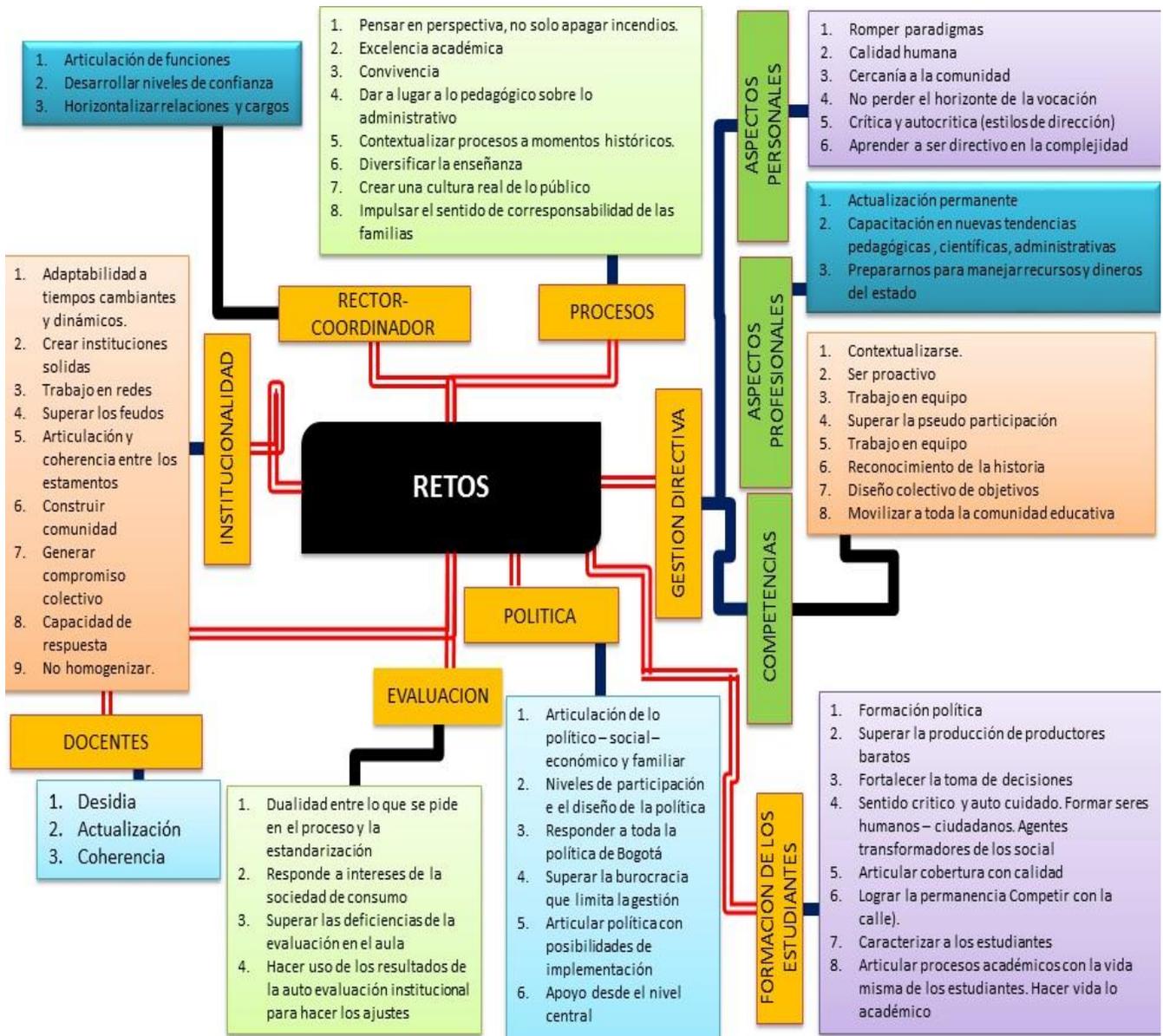
LA GESTION DIRECTIVA EN EL MARCO DE LO PUBLICO

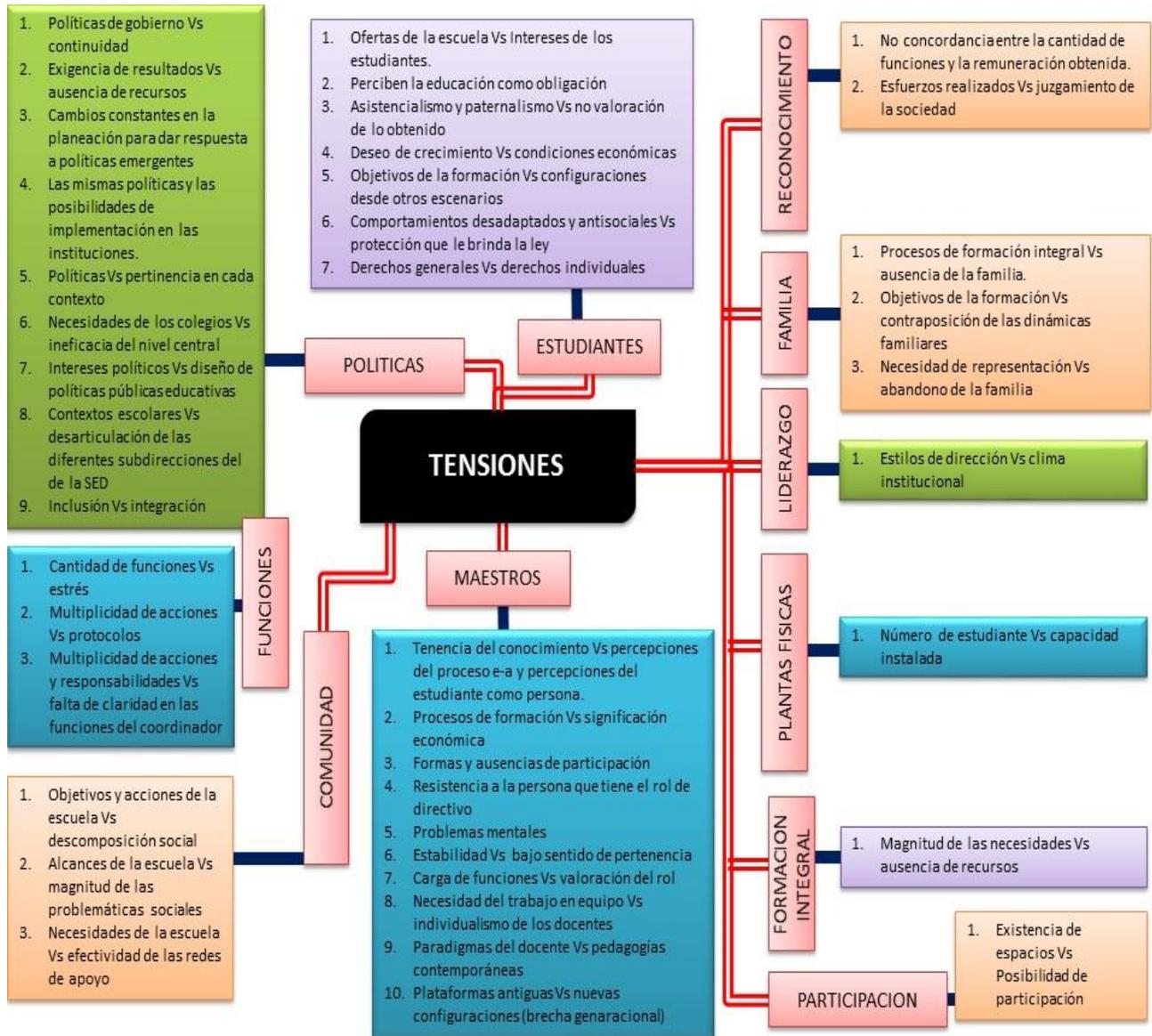
VACIOS Y PROYECCIONES

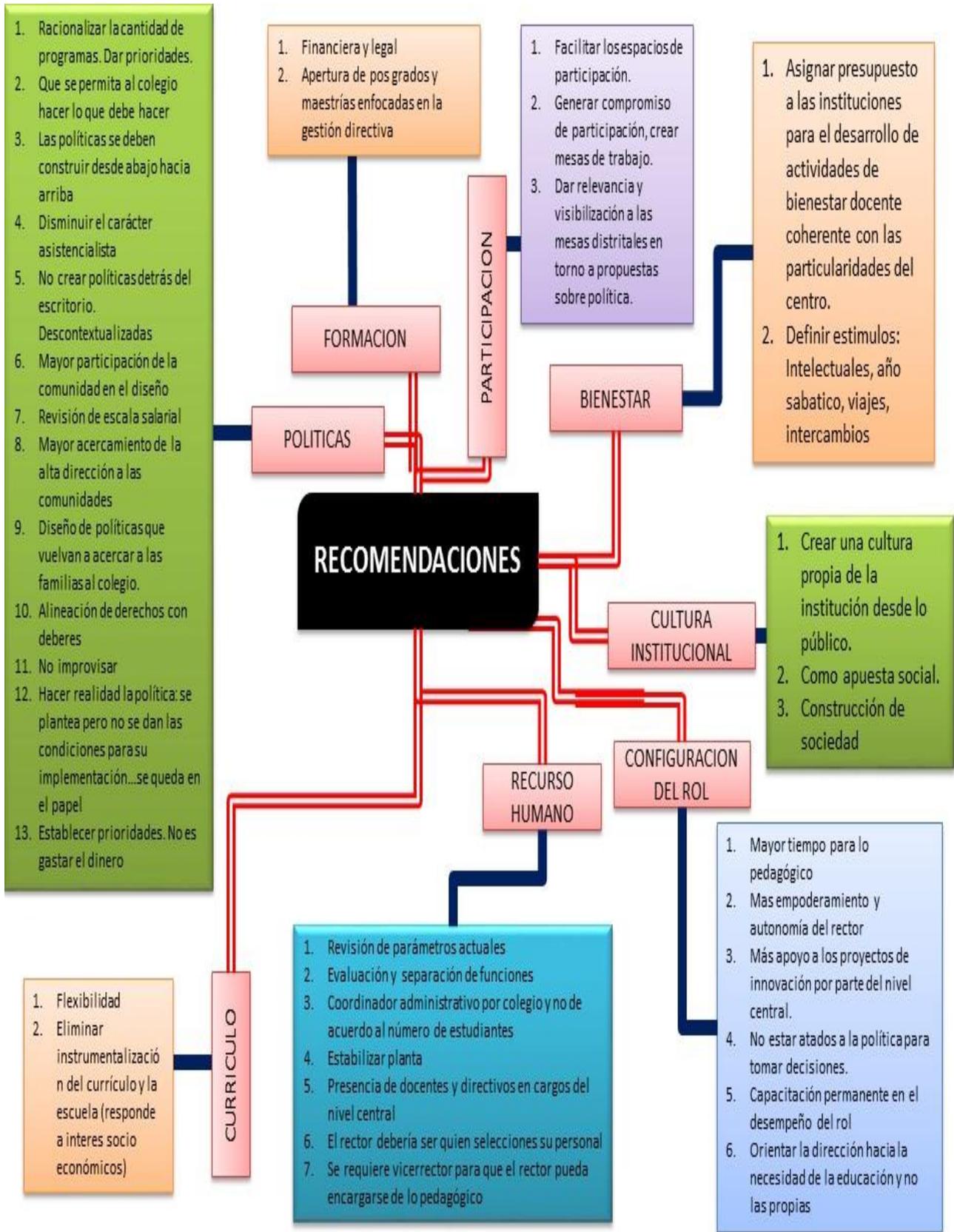


LA GESTION DIRECTIVA EN EL MARCO DE LO PUBLICO
VACIOS Y PROYECCIONES

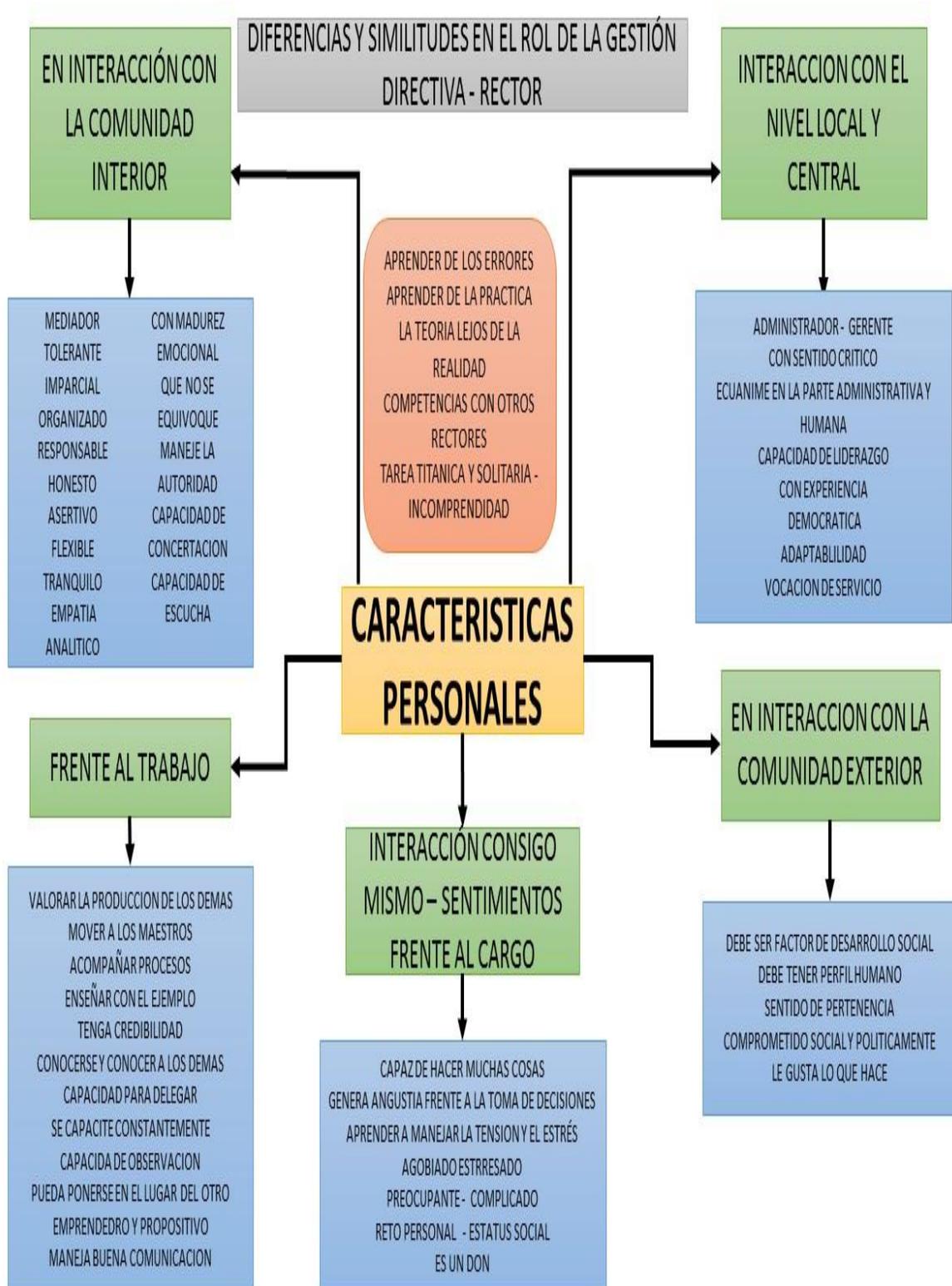


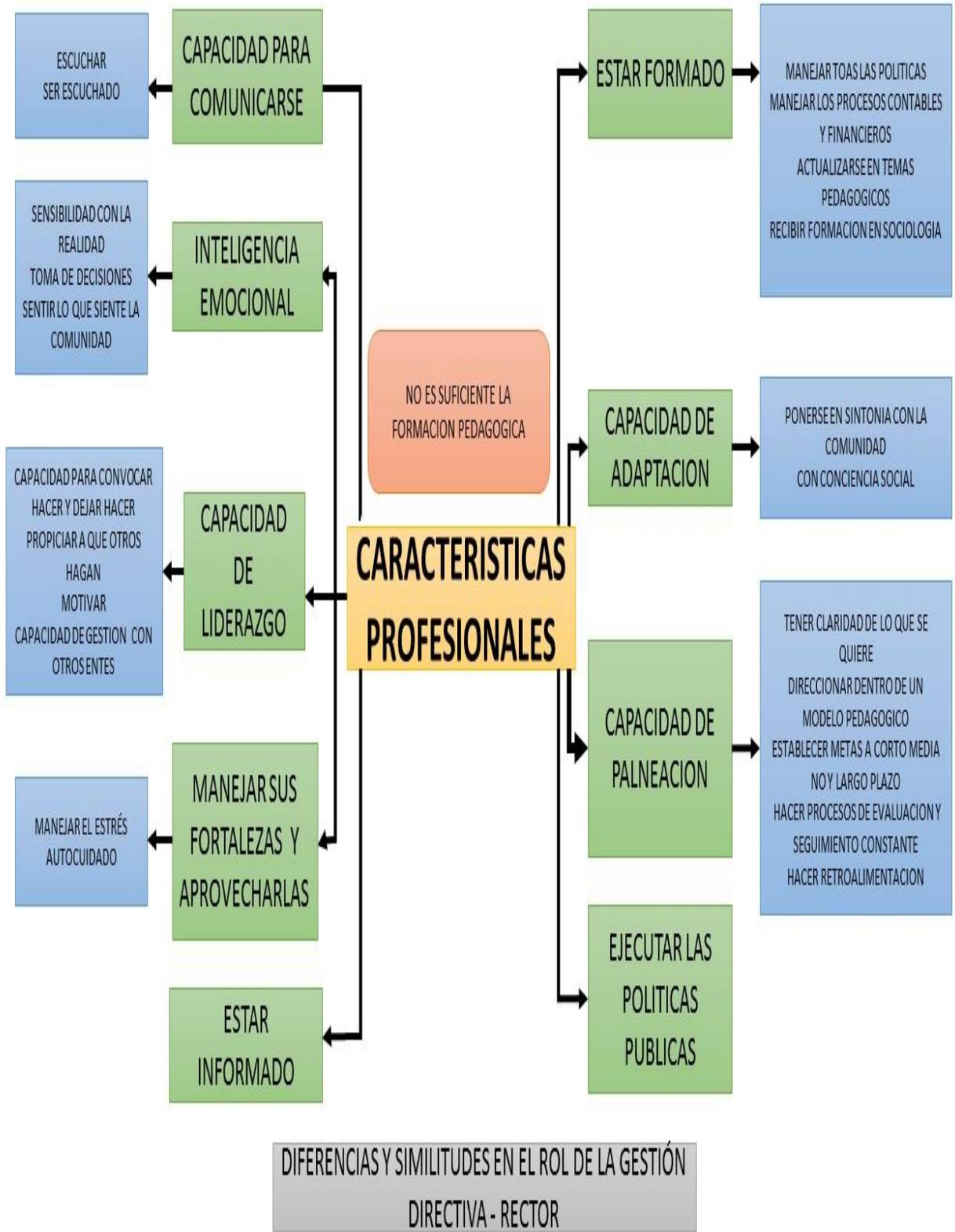


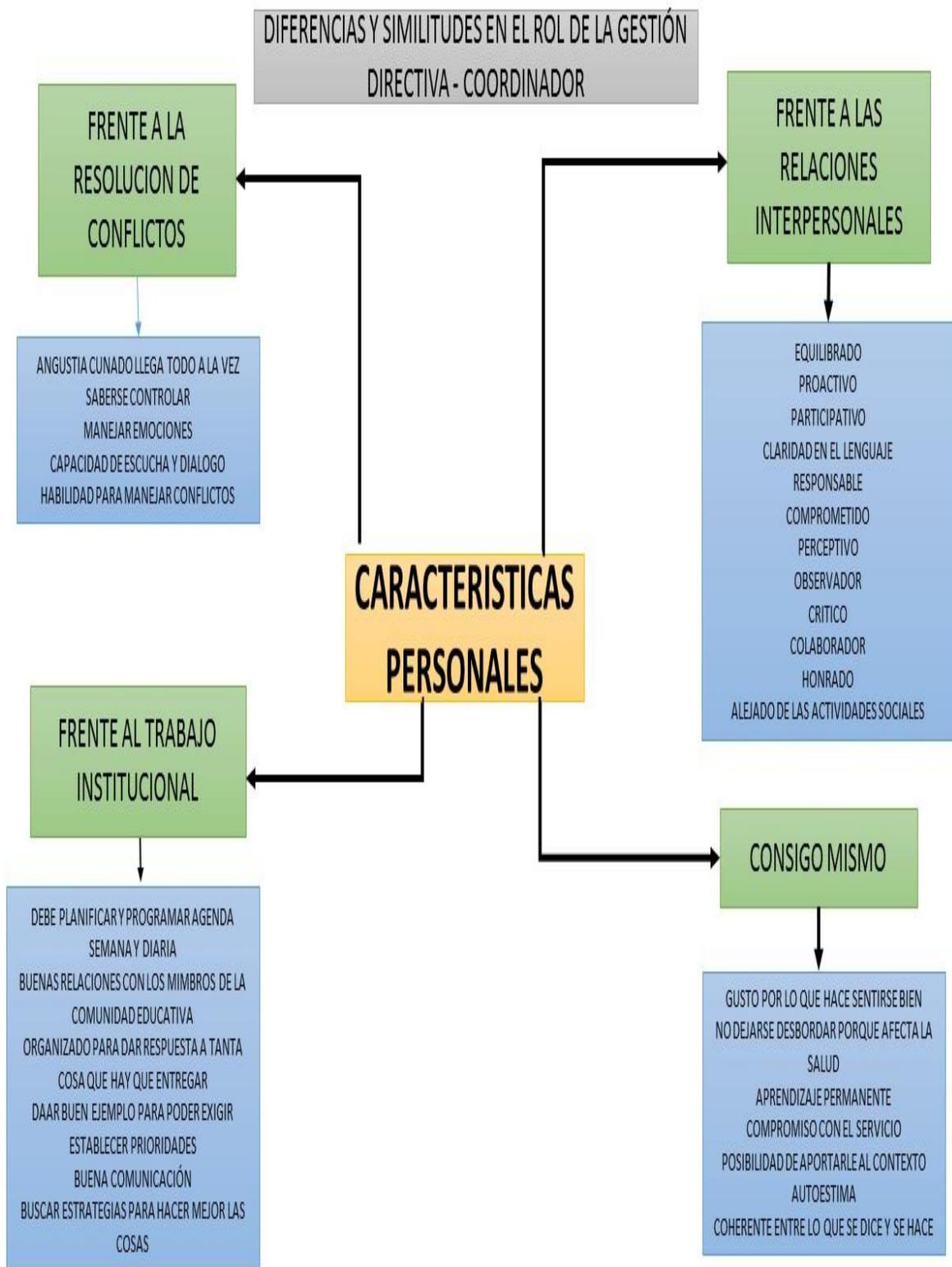


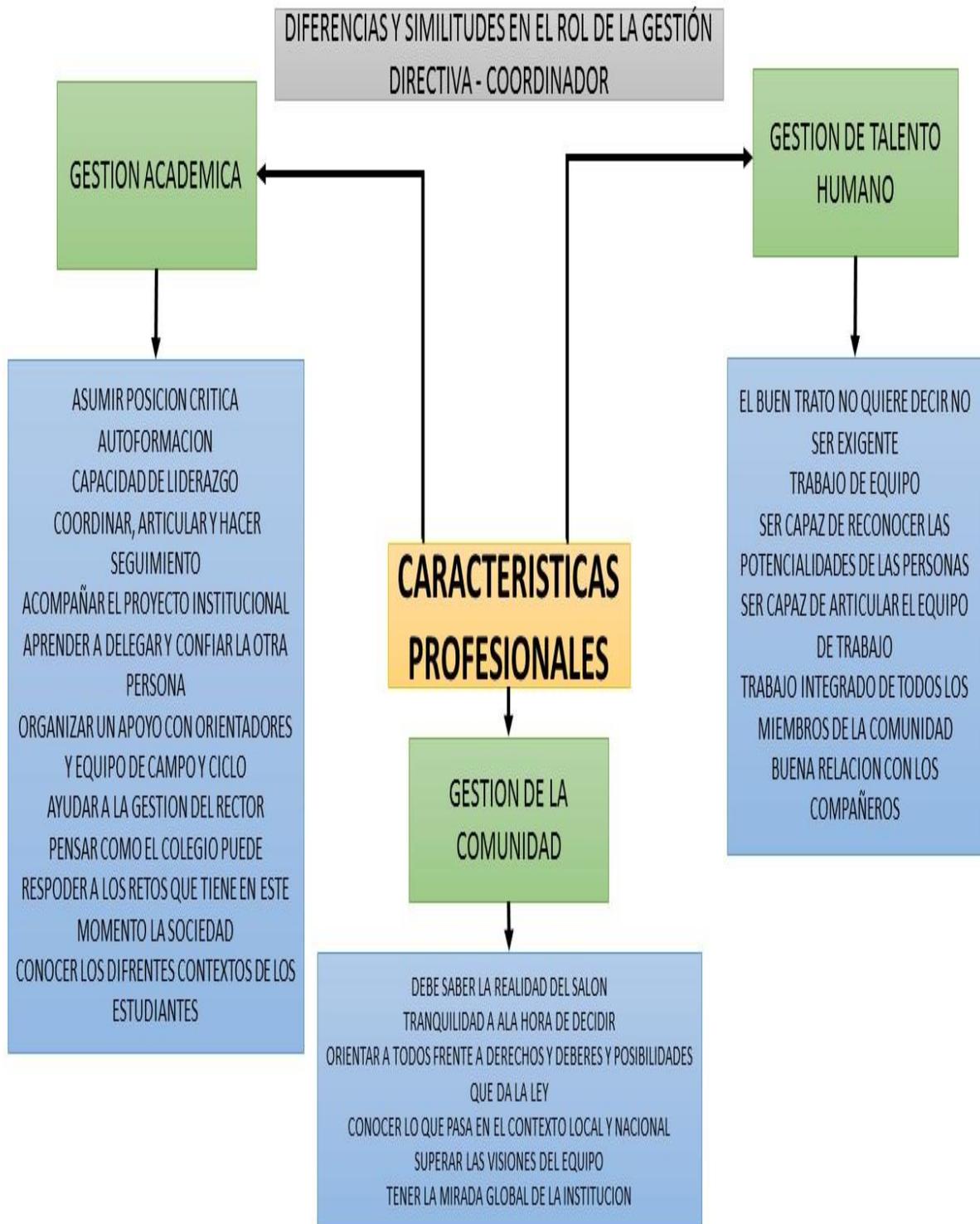


Diferencias y similitudes en el rol de la gestión directiva

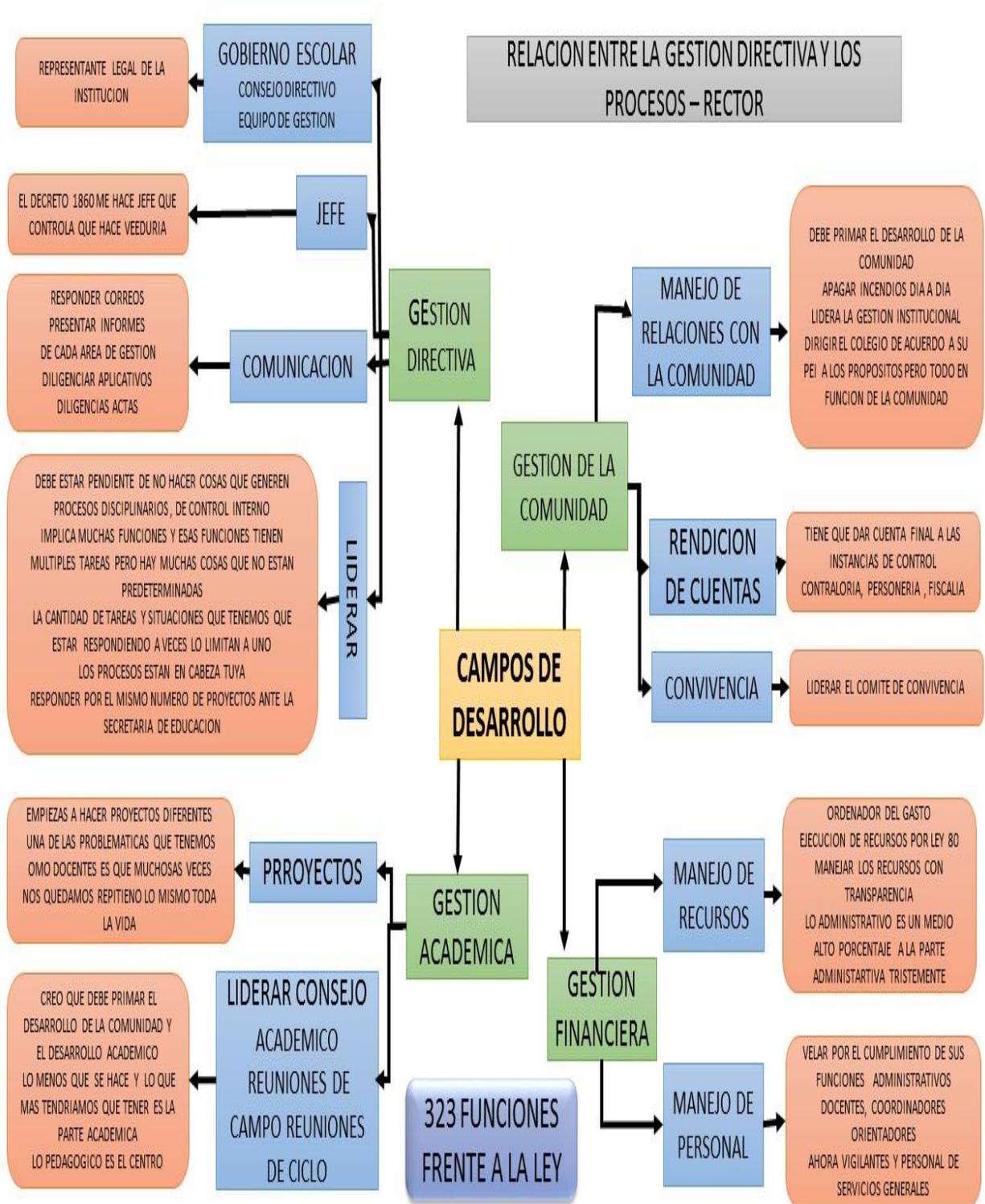


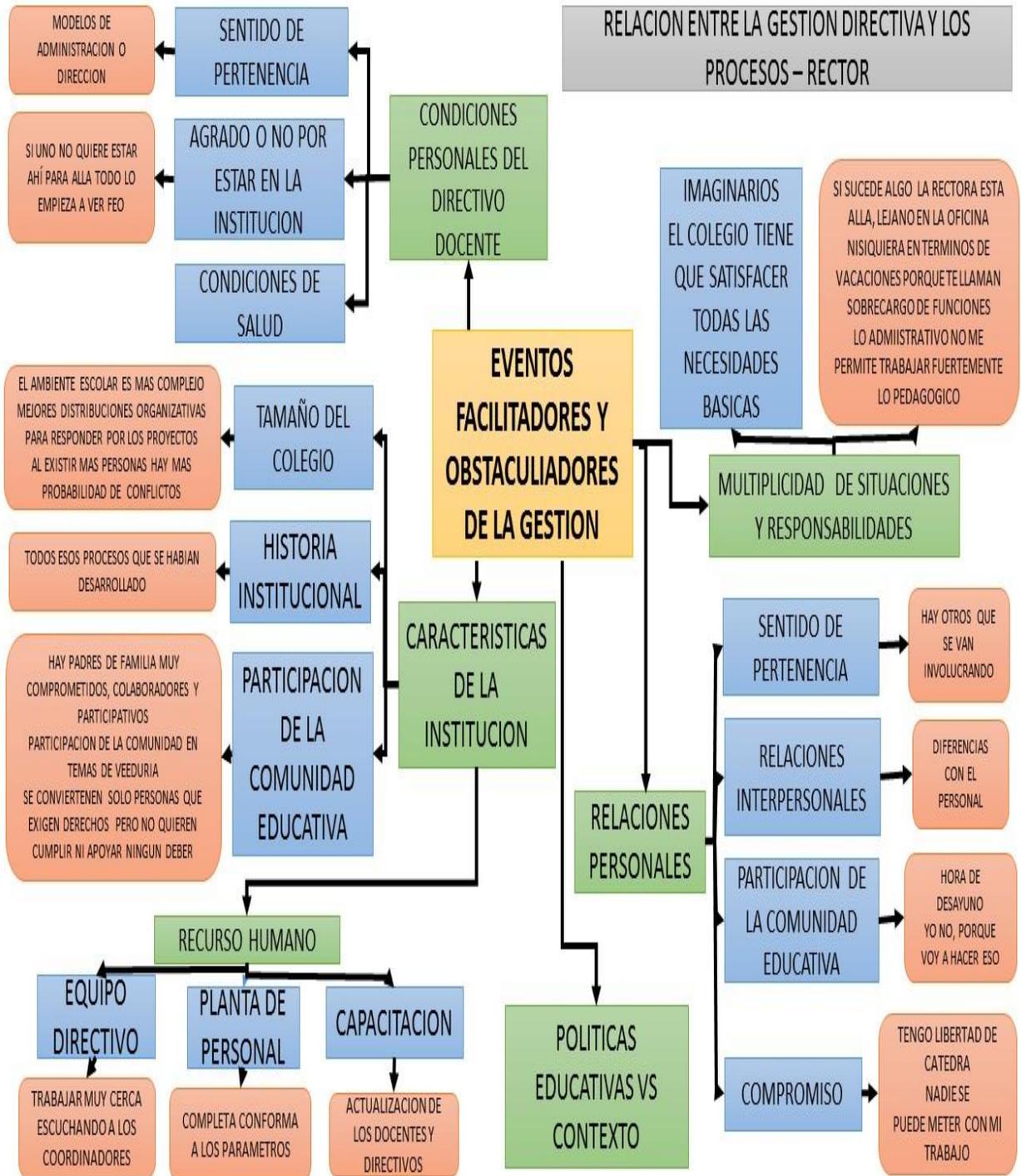


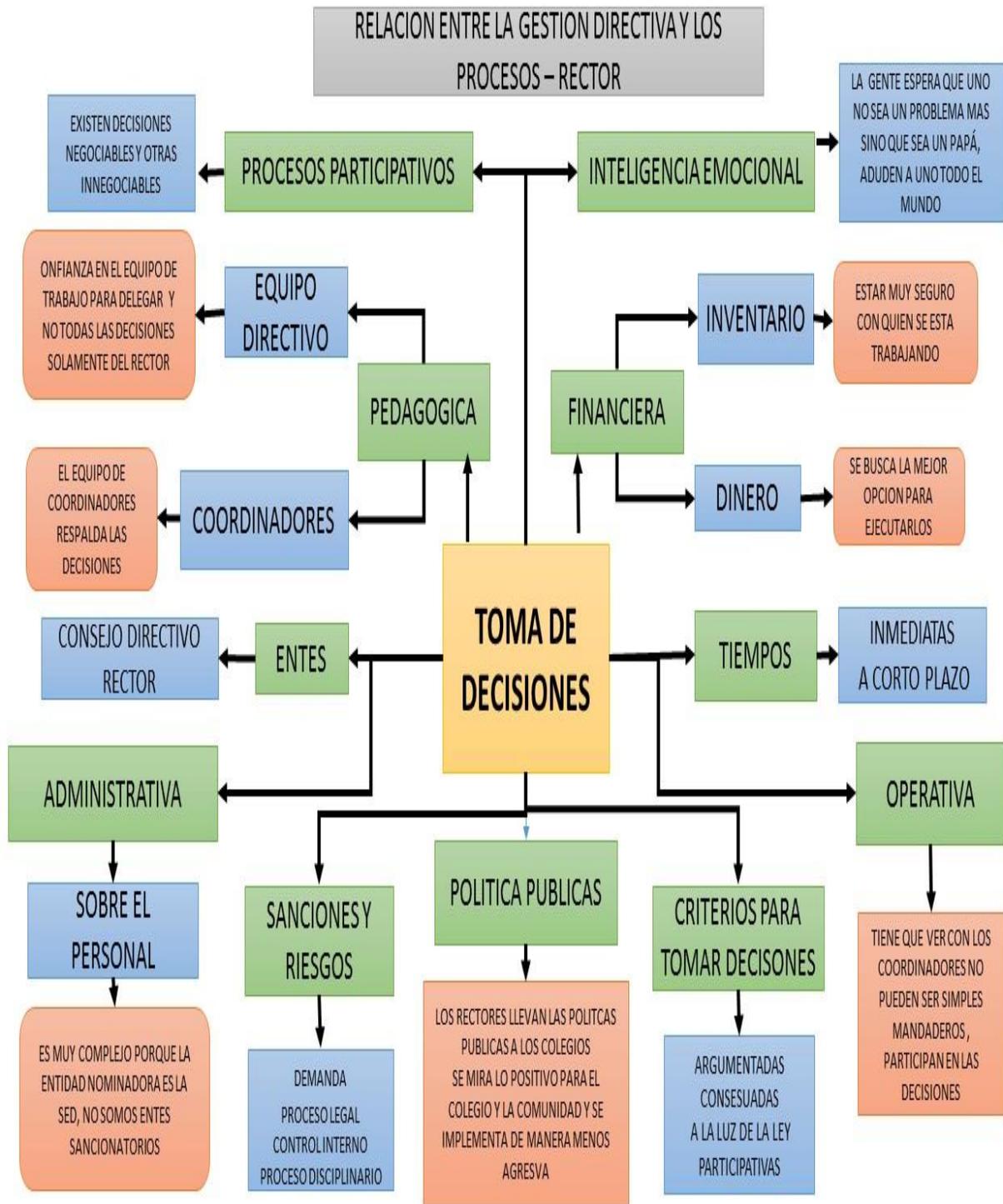




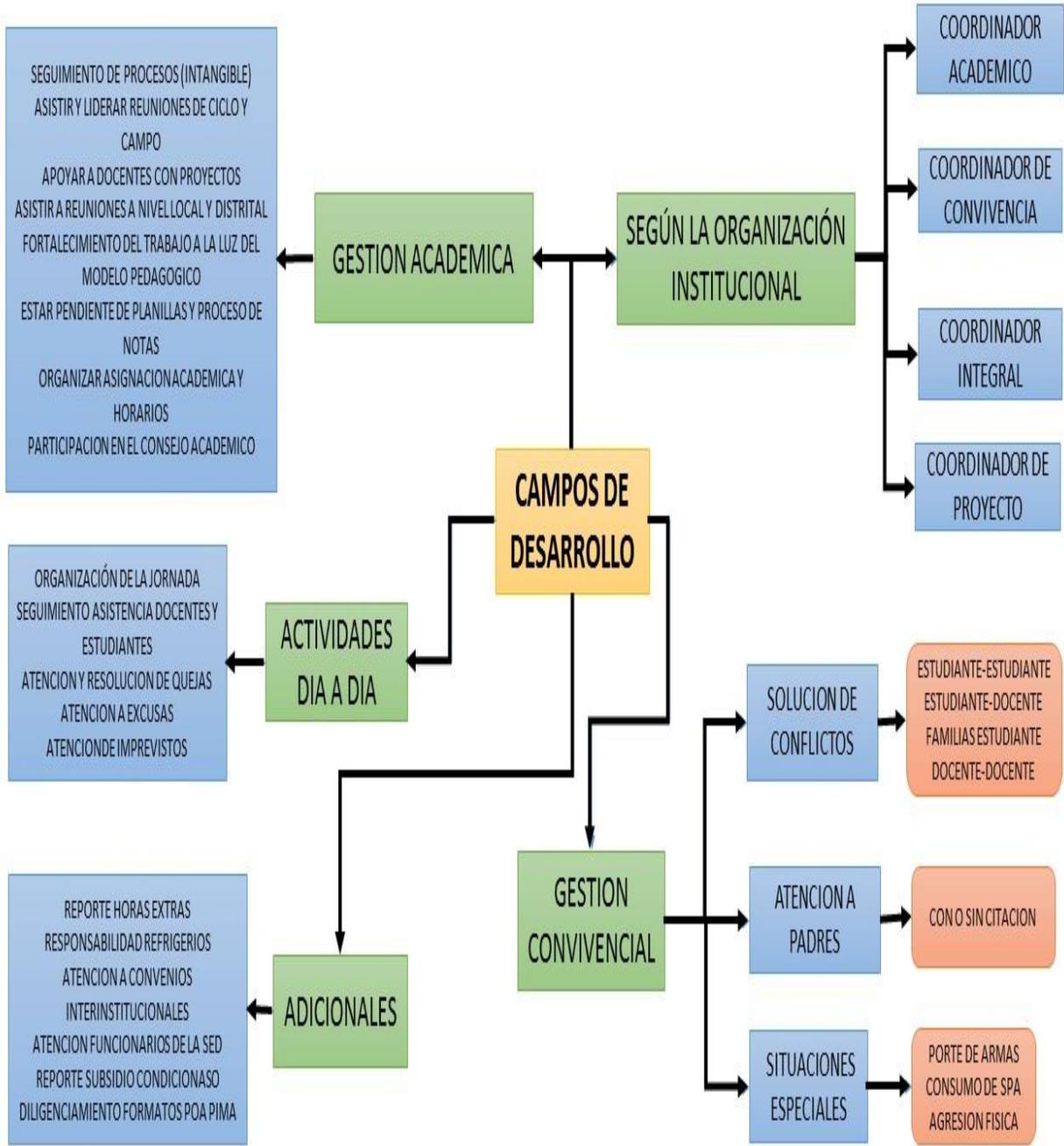
Relaciones entre la gestión directiva y los procesos

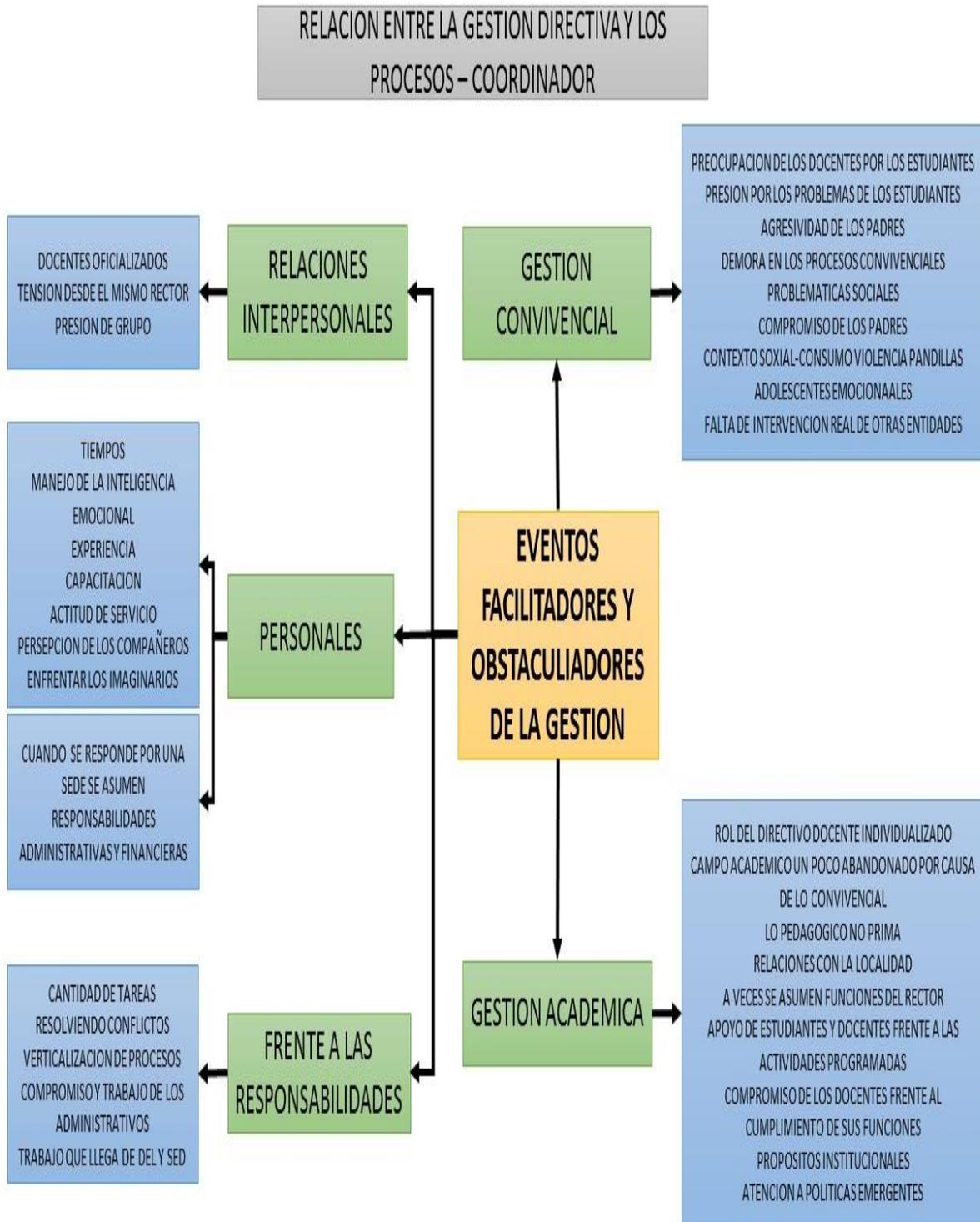


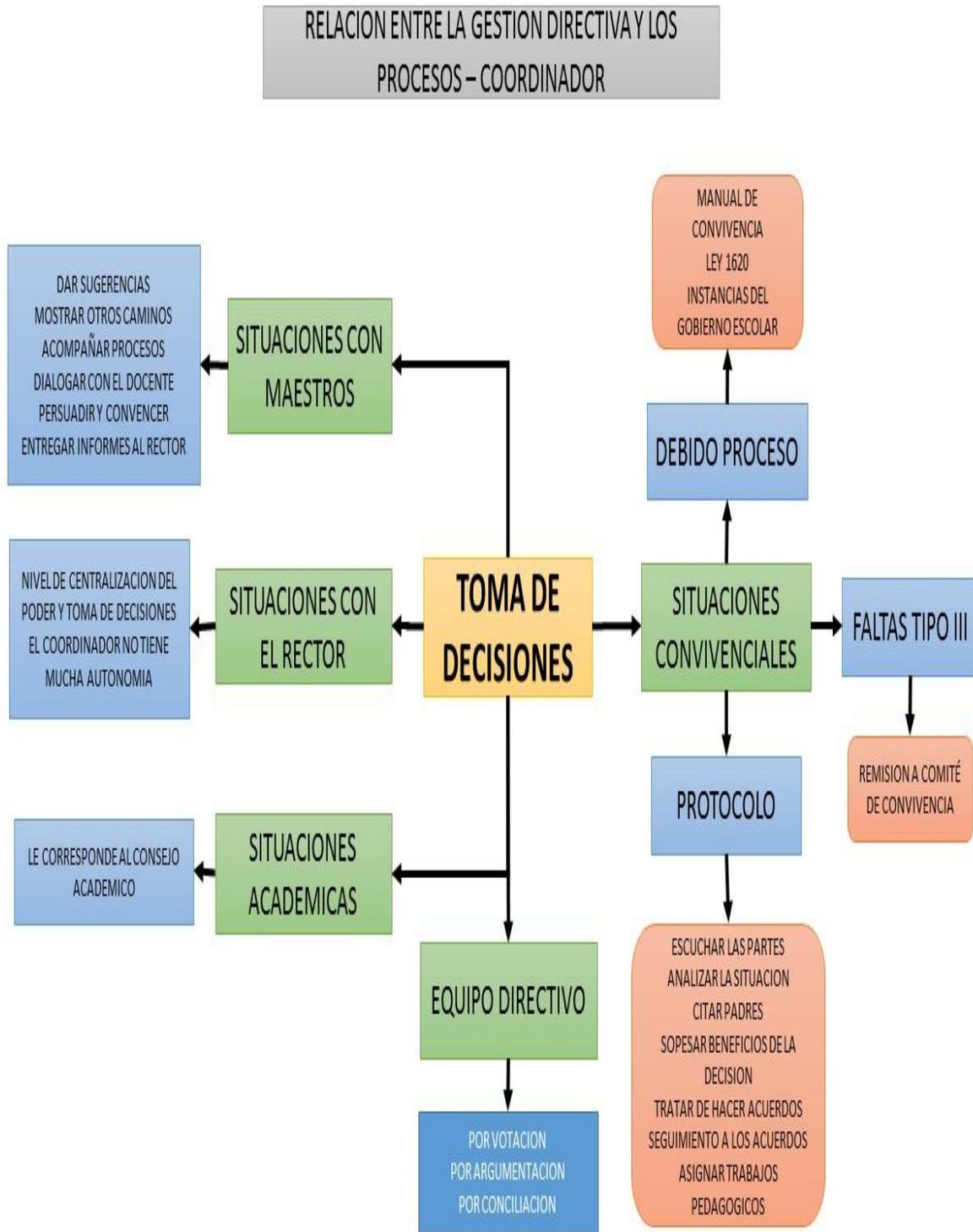




RELACION ENTRE LA GESTION DIRECTIVA Y LOS PROCESOS – COORDINADOR

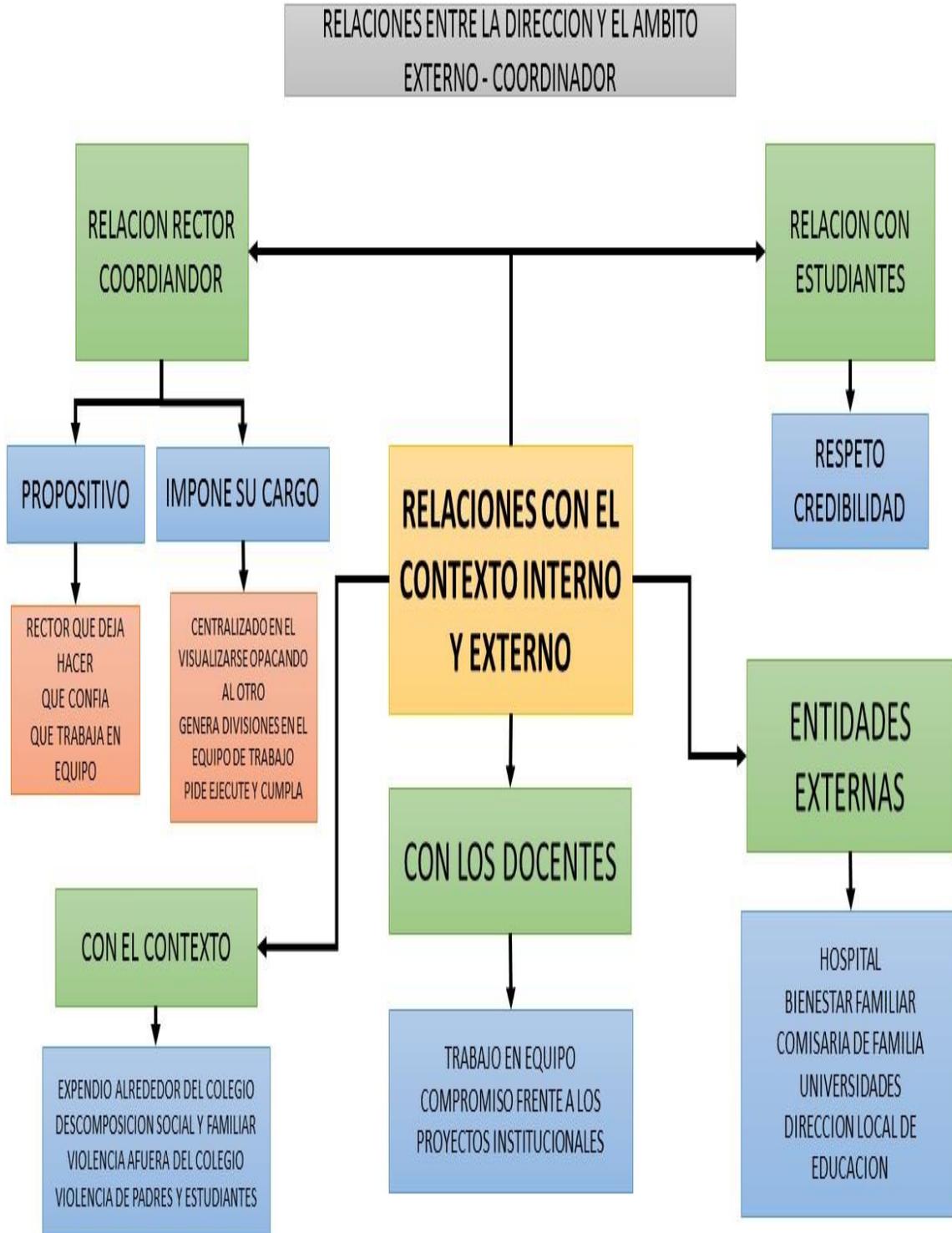




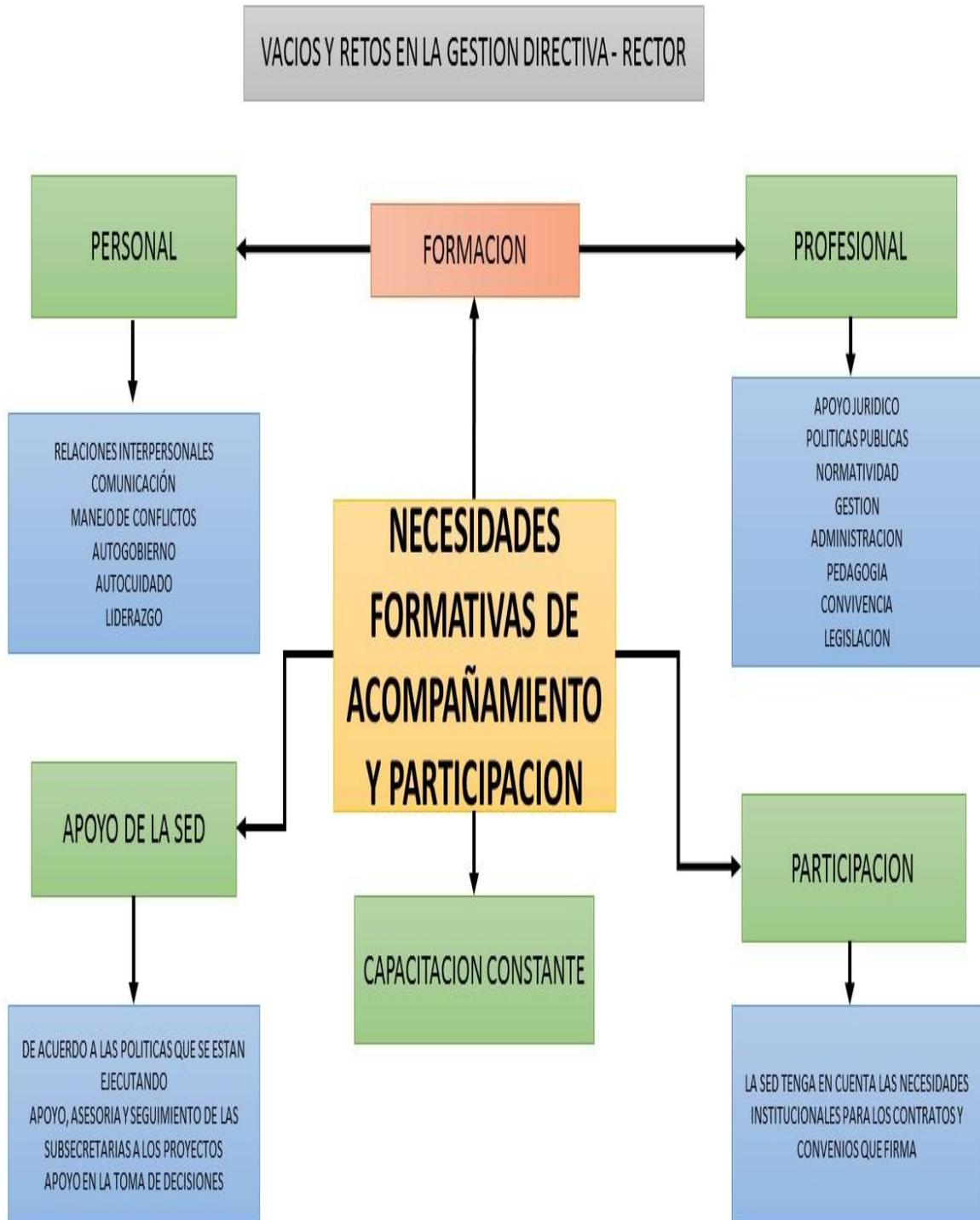


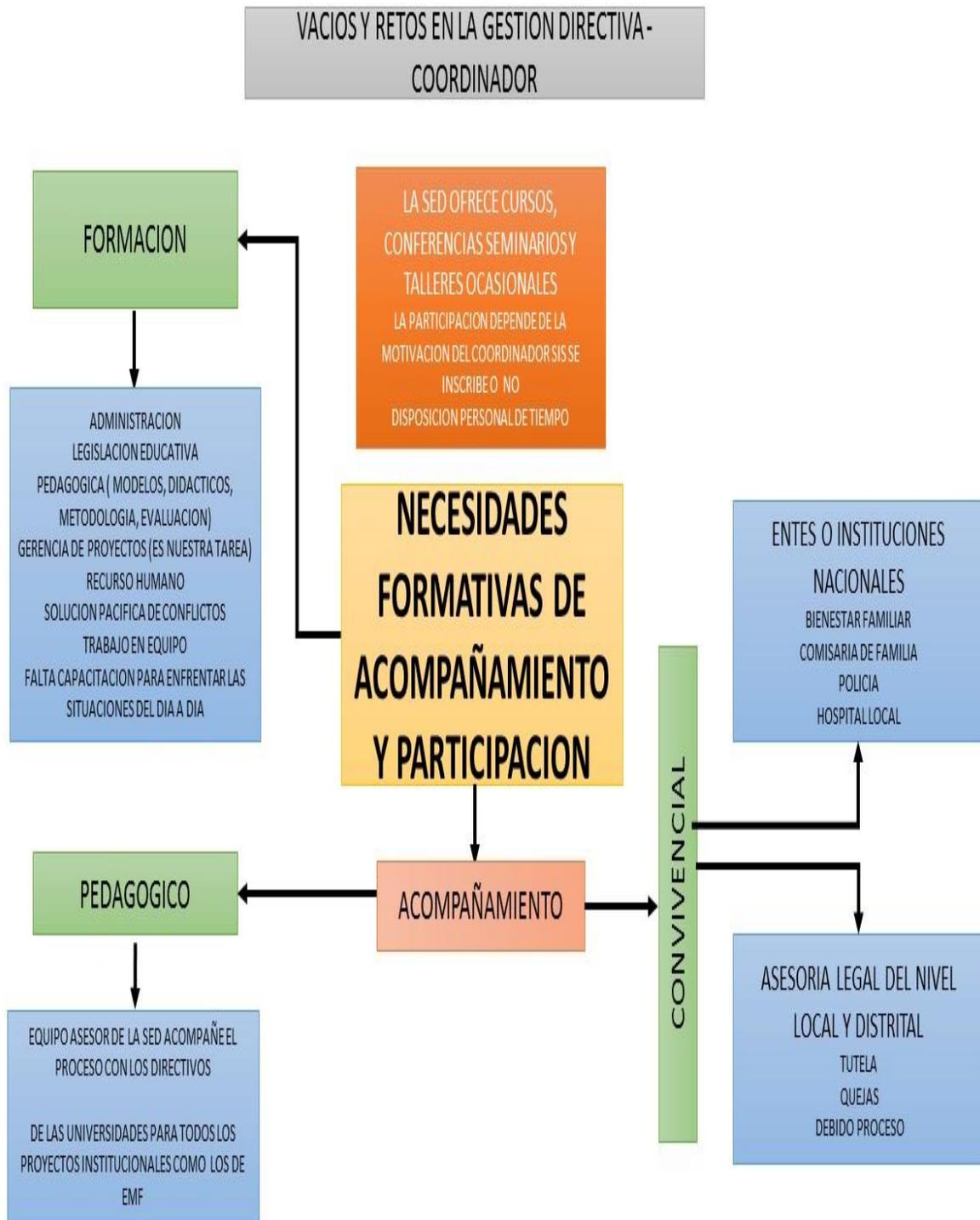
Relaciones entre la dirección y el ámbito externo





Vacíos y retos en la gestión directiva





El contexto local como elemento incidente de la gestión directiva

