

**LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR DE MAESTROS
Y DIRECTIVOS**

YENY EMILCE QUINTANA TORRES

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018**

**LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR DE MAESTROS
Y DIRECTIVOS**

YENY EMILCE QUINTANA TORRES

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Pedagogía

**Director
Cesar Augusto Roa
Magister en Filosofía**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018**

DEDICATORIA Y PROFUNDO AGRADECIMIENTO

No estoy seguro de que yo exista, en realidad. Soy todos los autores que he leído, toda la gente que he conocido, todas las mujeres que he amado. Todas las ciudades que he visitado, todos mis antepasados....

Jorge Luis Borges. El País, 1981.

Tengo una lista innumerable de personas a las que les agradezco y a la vez les dedico este trabajo; mis padres, mi familia, mis maestros, mis amigos, mis amores; mis autores favoritos y los que no lo son tanto; mis compañeros de trabajo, mis estudiantes, mis compañeros de maestría, los que conocí por sus trabajos de grado y los que descubrí en el salón de clase. Todos ellos han aportado comprensiones, cuestionamientos y anhelos sin los que no hubiese podido sacar a flote esta tarea para mi titánica. De todos, la que encabeza este listado es mi hermanita, cómplice y compañera que siempre acude a mi rescate.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1. COMPRENSIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR Y DE LA DINÁMICA DE ELLA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	17
1.1. EL PROBLEMA	17
1.1.1 <i>Justificación</i>	23
1.1.2 <i>Objetivos</i>	26
1.1.3 <i>Marco institucional del proyecto de investigación</i>	27
1.2. MARCO DE REFERENCIA	28
1.2.1 <i>Antecedentes investigativos</i>	28
1.2.2 <i>Consideraciones legales</i>	36
1.2.3 <i>Fundamentos conceptuales</i>	39
1.3. PROCESO METODOLÓGICO	99
1.3.1 <i>Método, enfoques y técnicas</i>	100
1.3.2 <i>Diseño metodológico</i>	104
2. LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA REALIDAD INSTITUCIONAL	109
2.1. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	110
2.2. CATEGORIZACIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS EN EL EJERCICIO DE LA GESTIÓN ESCOLAR	113
2.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	115
2.3.1 <i>Expectativas de la gestión escolar</i>	116
2.3.2 <i>Necesidades de la gestión escolar</i>	121
2.3.3 <i>Deseos de la gestión escolar</i>	131

2.4.	LA GESTIÓN ESCOLAR Y LA CALIDAD EN LAS DINÁMICAS EDUCATIVAS	135
2.4.1	<i>Versiones del mejoramiento institucional hacia la calidad educativa</i>	136
2.4.2	<i>Dinámicas que modalizan la gestión escolar</i>	142
3.	PROPUESTA DE LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN ESCOLAR DE MAESTROS Y DIRECTIVOS EN EJERCICIO	148
3.1.	INTERPRETACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN	149
3.2.	LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR	155
4.	CONCLUSIONES	177
	BIBLIOGRAFÍA	180
	ANEXOS	189

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. RESUMEN DEL MODELO 2.	71
TABLA 2. LISTADO DE TRABAJOS DE GRADO SELECCIONADOS PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL Y LA CODIFICACIÓN CON LA QUE SON REFERENCIADOS.	106
TABLA 3. CARACTERÍSTICAS DE UNA GESTIÓN ESCOLAR AUTÉNTICA.	150

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. RESUMEN DE LA TRASFORMACIÓN DE LOS PROPÓSITOS DE LA ADMINISTRACIÓN EN LA EMPRESA.	49
FIGURA 2. RESUMEN DE LA TRASFORMACIÓN DE LA ESCUELA BAJO LOS PROPÓSITOS DE LA ADMINISTRACIÓN	54
FIGURA 3. DESARROLLO DE LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE LA ADMINISTRACIÓN Y DESDE LA PEDAGOGÍA	76
FIGURA 4. ILUSTRACIÓN DE LA DEFINICIÓN DE CALIDAD.	92
FIGURA 5. INFOGRAFÍA DE FRECUENCIA DE PALABRAS EN LOS TRABAJOS DE GRADO.	111
FIGURA 6. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE PROBLEMÁTICAS EN EL EJERCICIO DE LA GESTIÓN ESCOLAR.	114
FIGURA 7. MODALIDADES DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL EN BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.	144
FIGURA 8. CUADRADO SEMIÓTICO DE LA REPRESENTACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR.	146
FIGURA 9. NECESIDADES DE FORMACIÓN.	154
FIGURA 10. COMPETENCIA	159
FIGURA 11. LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR.	160

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. LISTADO DE TRABAJOS DE GRADO SELECCIONADOS PARA LA INVESTIGACIÓN	190
ANEXO B. TABLA DE FRECUENCIA DE PALABRAS EN TRABAJOS DE GRADO	191
ANEXO C. CATEGORIZACIÓN Y EVIDENCIAS	192
ANEXO D. MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN IDENTIFICADAS	211

RESUMEN

TÍTULO: LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR DE MAESTROS Y DIRECTIVOS*

AUTOR: YENY EMILCE QUINTANA TORRES, **

PALABRAS CLAVE: Gestión escolar, administración, calidad educativa, pedagogía, lineamientos, competencia.

DESCRIPCIÓN: La gestión escolar es considerada por las instituciones educativas y por el Estado colombiano como un elemento organizador que propicia mejoramientos. Por ser la gestión escolar una disciplina de desarrollo muy reciente tiene un bajo nivel de especificidad y de estructuración que trae como consecuencia confusiones en el momento de concebir mejoramientos y la forma como estos se deben propiciar en las instituciones educativas. Al respecto, se encontró necesario contar con una propuesta de lineamientos para la formación en gestión escolar que sean referente para la incorporación de ésta en las diversas realidades educativas, de manera tal que actúe como una línea coherente de dinamización, aprendizaje y solución de problemas en las prácticas educativas.

Para determinar lineamientos de formación pertinentes a las necesidades de las instituciones educativas del país, el problema se afrontó mediante una investigación cualitativa interpretativa con enfoque hermenéutico, en la que se utilizó la fenomenología y la investigación evaluativa como metodologías para realizar el análisis documental de una muestra de 12 trabajos de grado de estudiantes de Maestría en pedagogía de la Universidad Industria de Santander, que exponen, en cada caso, investigaciones y experiencias de gestión escolar, entre el 2004 y el 2014, en instituciones públicas o privadas de diferentes niveles del sistema educativo colombiano.

Producto de la investigación se presenta una propuesta de lineamientos teleológicos, axiológicos y prácticos para la formación en gestión escolar que parte de la reestructuración del concepto de gestión escolar y la formulación de la competencia colectiva para esa gestión. Estos pretenden ser un aporte a la especificidad y la estructuración del quehacer de esta disciplina desde la pedagogía y a su vez, ser referente para el diseño de estrategias de formación de maestros y directivos en este campo de acción en las escuelas.

* Trabajo de grado

** Facultad de ciencias humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Cesar Augusto Roa, Magister en Filosofía.

ABSTRACT

TITLE: GUIDELINES TO FORMATION IN SCHOLAR MANAGEMENT FOR TEACHERS AND DIRECTORS*

AUTHOR: YENY EMILCE QUINTANA TORRES **

KEYWORDS: scholar management, administration, educative quality, pedagogy, guidelines, competences.

DESCRIPTION: The scholar management is considered by educative institutions and by Colombian State as an organize element that foster improvements. Due to the recent development of scholar management as a discipline, it has a low level in specificity and structure carrying as consequence confusion in the moment to conceive improvements likewise the way these should be done in educative institutions. In consequence, it was necessary to have a guideline proposal to formation in scholar management working as reference for its incorporation in several educative realities to act as a coherent line for dynamization, learning and solution of practical educative problems.

To determine relevant guidelines to formation oriented to educative institutions necessities in the country, the problem was faced using a qualitative interpretative research with a hermeneutic focus in which was used phenomenology and educative research as methodology for documental analysis made to 12 degree works of pedagogy students from Universidad Industrial of Santander related with researches and experiences in scholar management between 2004 and 2014 in public and private educative institutions of different levels of Colombian educative system.

Research result is the proposal of teleological, axiological and practices guidelines to formation in scholar management going from the restructuration of scholar management concept to the proposal of a collective competence for management. This work pretends to be a support to specificity and the restructure of this discipline under pedagogy view and, at the same time, be reference for the design of strategies for teachers and directors' formation in this educative field in schools.

* Master Thesis

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Cesar Augusto Roa, Magister en Filosofía.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, a partir de la Ley 115 de 1994, el término gestión escolar se incorporó en el lenguaje oficial y ahora puede ser rastreado en diversos documentos académicos y de política pública, donde se asume la gestión como una acción estratégica para alcanzar la articulación intersectorial y asegurar la calidad de la Educación. La incorporación de la gestión escolar ha traído tanto oportunidades como confusión a la cotidianidad de la escuela. Si bien se espera que ella aporte en la solución de problemas y en el mejoramiento de la institución que está en búsqueda de la calidad educativa, la falta de comprensión del concepto, su historia y sus características, la hacen un ejercicio que tiende a caer en prácticas que alteran la misión educativa.

Conocer bajo qué parámetros e intereses funciona la gestión escolar en las instituciones educativas, en la política nacional y en el entorno internacional, es una condición necesaria para que maestros y directivos puedan reconocer el impacto que actualmente tiene la gestión en las instituciones educativas y así poner este poder a su favor. Al ser la gestión un término incorporado de la disciplina administrativa, puede ser configurado y reconfigurado desde la pedagogía para que en la realidad educativa sea dinamizador de nuevas prácticas que favorezcan los propósitos de la educación y las necesidades de la comunidad de la que forma parte la institución.

Para abordar esta situación es necesario iniciar procesos de formación de maestros y directivos orientados a la comprensión y al ejercicio de la gestión escolar, una formación que conciba las realidades de cada institución y la inscriba en procesos de mejoramiento acordes a sus capacidades y posibilidades. Esta formación requiere considerar nuevas alternativas de gestión escolar que permitan conciliar la condición política y comunitaria de la educación con las formas de hacer en la escuela, donde se requiere que prime el interés en los procesos más que en los productos.

Este trabajo busca ampliar el conocimiento de la participación de la gestión escolar en las instituciones educativas y desde esta comprensión, plantear unos lineamientos de formación que funcionen como criterio de orientación para el diseño de estrategias de formación de maestros y directivos en este campo de acción en las escuelas. De esta manera, los lineamientos se convierten en punto de partida para revisiones más profundas sobre el concepto de gestión dentro de las escuelas y para exploraciones prácticas de cómo adaptarlo a las necesidades particulares. Este tipo de ejercicios será fundamento para una revisión de la gestión escolar desde la pedagogía como disciplina encargada de estudiar y reflexionar los fenómenos presentes en la escuela.

Para acceder a la realidad escolar y de allí reconocer las problemáticas ligadas a la gestión escolar y las necesidades de formación para enfrentar esas problemáticas se recurrió a la revisión de una muestra de trabajos de grado de estudiantes de maestría en pedagogía que exponen, en cada caso, experiencias de gestión escolar, entre 2004 y 2014, en instituciones, públicas o privadas, de diferentes niveles del sistema educativo colombiano. Con el empleo de la fenomenología y de la investigación evaluativa perteneciente al paradigma de investigación cualitativo interpretativo con enfoque hermenéutico, la revisión de trabajos de grado permitió reconocer diferentes realidades de la gestión escolar en las instituciones educativas.

En la fundamentación teórica de la investigación se encontró un obstáculo respecto al concepto de referencia de gestión escolar que orientaría la investigación. Al ser un término con variedad de definiciones, se vio la necesidad de recurrir a la teoría fundada para hacer una revisión del estado del arte y la literatura y concluir con un concepto de gestión escolar con visión pedagógica. A la par del concepto de gestión, se encontró que el concepto de calidad educativa acompaña y condiciona la gestión escolar y diversas realidades de las instituciones, por lo que fue necesario de igual forma hacer una revisión del estado del arte de este concepto, lo que aportó una claridad teórica a la orientación de todo el trabajo. Estas revisiones se pueden encontrar

en el primer capítulo en el apartado correspondiente a los fundamentos conceptuales.

Para efectos de orientación a la lectura de este informe, en el primer capítulo se concentran los elementos que fueron necesarios para concretar la comprensión global de la gestión escolar y las dinámicas que la condicionan. Este capítulo aborda los elementos para definir el problema de la investigación, el marco de referencia para entenderlo y el proceso metodológico que se diseñó para abordarlo.

El segundo capítulo corresponde a la revisión de las problemáticas de la gestión escolar que de manera directa e indirecta se perciben, desde la muestra, en las instituciones educativas. Con la recuperación de los valiosos esfuerzos hechos por profesores y directivos investigadores de la maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, se seleccionó, revisó, categorizó y analizó la información que, en los trabajos de grado, hacían referencia a las problemáticas de la gestión escolar. La información analizada permitió develar a partir de las problemáticas manifiestas, cuáles son las necesidades de formación que subyacen en la escuela para poder afrontarlas.

Estos análisis adicionalmente facilitaron hacer la confrontación de la teoría fundada del primer capítulo, respecto a la gestión escolar y la relación con la calidad educativa, lo que corroboró los planteamientos realizados en el primer capítulo al respecto de estos dos conceptos. Este cotejo se integró como un apartado del segundo capítulo que se denomina: La gestión escolar y la calidad en las dinámicas educativas. Allí se presenta la interpretación tipo inferencia inductiva sobre las versiones del mejoramiento institucional hacia la calidad educativa y las dinámicas que modalizan la gestión escolar para el alcance de mejoramientos y transformaciones en las instituciones.

El capítulo tercero está dedicado a la propuesta de los lineamientos de la gestión escolar. Para llegar a determinar los lineamientos pertinentes, se hizo inicialmente una interpretación de las necesidades de formación identificadas para desde ellas proceder a la definición de tres características generales de la gestión escolar. Con estas características se planteó una propuesta de competencia colectiva en gestión escolar que recogiera los hallazgos encontrados en una trayectoria de acción. Aclarado lo procedimental mediante la propuesta de competencia, se procedió al planteamiento de tres lineamientos generales para la formación en gestión escolar de maestros y directivos.

Este trabajo de investigación representa un ejercicio de revisión y reorganización que llevó a una mayor comprensión teórica de la gestión escolar, de la calidad educativa, de la pedagogía y de la experiencia profesional de la investigadora. Varias líneas de continuidad quedan planteadas a este trabajo, en el campo conceptual de la gestión escolar, en la incorporación y comprensión del concepto de calidad en la realidad educativa y en la consideración de la gestión escolar como una competencia colectiva. Los lineamientos definidos se plantearon como orientaciones generales o condiciones mínimas que se deben tener en cuenta para propiciar una gestión escolar auténtica. Cabe aclarar que el resultado no corresponde a un listado de temas o habilidades para desarrollar, sino que, se presentan y están concebidos de manera interdependiente para, con base en ellos, plantear estrategias de formación acordes con las necesidades particulares convocadas y pertinentes a cada institución.

1. COMPRENSIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR Y DE LA DINÁMICA DE ELLA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Este primer capítulo lo conforman los elementos que se requirieron para el planteamiento, delimitación y reconocimiento del problema de la gestión escolar y la forma de abordarlo como investigación. En la primera parte se describen los escenarios que condujeron a concretar la necesidad de comprensión de la investigadora dentro del tema de la gestión escolar. A partir de esa claridad se plantean una serie de pasos para enmarcar el tema dentro del horizonte teórico y la realidad institucional, lo que permitió definir los parámetros que marcaron el proceso metodológico del ejercicio investigativo.

1.1. EL PROBLEMA

La gestión educativa, según el Ministerio de Educación Nacional¹, MEN, es una oportunidad para alcanzar una real transformación del sistema mediante una nueva cultura organizacional. El término fue incorporándose gradualmente en Colombia en el lenguaje oficial, especialmente a partir de la Ley 115 de 1994, y ahora puede ser rastreado en diversos documentos como el Plan Decenal de Educación 2006-2016, donde se asume la gestión como una acción estratégica para alcanzar la articulación intersectorial y asegurar la calidad de la Educación².

Para algunos teóricos de la educación, la gestión escolar, entre otros nuevos términos incorporados al lenguaje de las prácticas educativas contemporáneas, es un

¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación Superior, Boletín informativo N° 9, agosto – septiembre 2007.p.4.

² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan decenal de Educación 2006 -2016. p. 43. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

término que, por su insuficiente conceptualización, se torna impreciso, lo que lo hace caer en la generalización de algunas ideas de mejoramiento de la educación³. Desde esta perspectiva, es posible que, tratando de diferenciar y centrar el quehacer en la escuela, la familiaridad del significado de la gestión escolar se disuelva con el uso de expresiones como administración educativa, lo que conduciría a que se confundan y desnaturalicen la misión educativa y la organización de la praxis pedagógica.

A pesar de las expectativas que tienen los estamentos oficiales y la falta de claridad que tienen los actores sociales frente al término, es innegable que la gestión escolar arrastra una serie de situaciones que se generan en la dinámica de la escuela y de una manera u otra impactan profundamente el ejercicio pedagógico. Estas situaciones están relacionadas principalmente con las formas de interpretar, de hacer, de concretar o poner en acción el papel de la escuela, las cuales van más allá de una mera estrategia de administración o control; por tal motivo, se hace necesaria una revisión integrada de la gestión escolar, de manera que desde la reflexión, formación e investigación educativa, ella pueda ser abordada, en una labor de re-conceptualización, como una dinámica de la realidad escolar en permanente desarrollo y como práctica que requiere de investigaciones rigurosas propias de un campo problemático de estudio en el campo de la pedagogía.

En cuanto a la gestión escolar como campo problemático de estudio, a través de las investigaciones del grupo Calidad educativa y gestión escolar, de la escuela de Educación de la UIS, se cuenta con antecedentes investigativos nacionales y mundiales; en estos, se ha podido identificar una variedad de situaciones y tensiones que requieren ser asumidas sistemáticamente por maestros y directivos, desde una postura crítica y propositiva que dirija la acción de la escuela; entre ellas se encuentran: la contradicción y falta de claridad de las políticas y planes de desarrollo, la tensión entre cumplir el deber y la dificultad para adoptar políticas públicas que desconocen

³ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Lecciones para diferenciar conceptos, historias y debates [videograba-ción]. Universidad Pedagógica Nacional, Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía, 2013, 75 minutos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=K45B-E-7A0I>

procesos y entornos escolares específicos; la permanente variación entre planes de gobierno nacionales, departamentales y municipales que muestran una inadecuada planificación; la incursión en procesos de certificación o acreditación que se quedan en transformaciones nominales y no reales, entre otras.

La tendencia a ver la gestión escolar como una herramienta gubernamental para la incorporación de políticas públicas ha tejido alrededor suyo otra serie de problemáticas relacionadas con la apropiación y desarrollo de dichas políticas, la falta de criterios para el ejercicio y toma de decisiones frente a realidades escolares y el poco margen de acción frente a retos que surgen del entorno y de las tendencias educativas. Estas problemáticas se han venido identificando a través de la realización de proyectos de investigación de pregrado y posgrado, con el fin de buscar caminos hacia claridades conceptuales y formas de orientar la gestión escolar. Así mismo, el ejercicio de la gestión escolar ha renovado preocupaciones propias del campo conceptual de la pedagogía, dando lugar a la irrupción de nuevas reflexiones que contribuyen a la construcción del saber pedagógico, como es el caso de la enigmática definición de la calidad educativa que ha cobrado importancia en todos los espacios escolares y sociales.

A las anteriores problemáticas identificadas en la realidad educativa, se suma una serie de necesidades que, entre otras, esperan de la gestión escolar claridad de criterio y concierto para la acción: ¿cómo aprovechar los exiguos recursos con que se cuenta para la enseñanza?, ¿en función de qué propósitos se deben direccionar los esfuerzos institucionales y el tiempo del maestro?, ¿de qué manera promover la convivencia escolar desde el ejercicio del poder?, ¿cómo reconocer y poner en marcha escenarios para la construcción de discursos y prácticas de autonomía, inclusión, evaluación, equidad y cooperación?

A su vez es perentorio reconocer el entorno problemático en el que se encuentran maestros y directivos, una realidad escolar en la que se lidia con dificultades tales

como el desprestigio social de la profesión educadora, el activismo causado por la sobresaturación de responsabilidades descargadas socialmente en la escuela, la educación en la diversificación de culturas y subculturas juveniles y la desmotivación, falta de participación y pérdida de la confianza de maestros y de estudiantes. Estas dificultades hacen del ejercicio de la gestión escolar un reto verdaderamente desafiante.

Ahora bien, no se puede dejar de lado los desafíos que en el panorama mundial se plantean a la escuela y que se convierten en parte del campo problemático de la gestión escolar. La escuela no puede continuar estando a la expectativa de las demandas provenientes de la política pública, la investigación y el campo teórico; es indispensable estudiar las tendencias que se están planteando en el entorno sociocultural para asumir ante ellas una postura que permita a la escuela mantener la identidad y cumplir la función sin desligarse de los desafíos que se le plantean. Tendencias como la cobertura, la internacionalización, la búsqueda de pertinencia y la calidad⁴; la educación inclusiva, equitativa y permanente en sociedades pacíficas⁵ son algunas de las actuales demandas ante las que maestros y directivos requieren estar educados. Pero, realmente ¿se encuentran preparados ante tal acometida de exigencias, problemáticas, necesidades y realidades que tiene la escuela de hoy?

La formación de maestros ha estado presente en la política pública colombiana aproximadamente desde 1934⁶, pero esta no se ha formulado con suficiente claridad en cuanto a los alcances, parámetros, estrategias o resultados previstos por los distintos gobiernos; esto se contrasta con la fuerte crítica que se hace a procesos de forma-

⁴ UNESCO. Tendencias de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Caracas: Panamericana Formas e Impresos, S.A., 2008. p. 11. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_esp_anol.pdf

⁵ UNESCO. La educación para todos, 2000-2015: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. París, 2015. p. 329. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

⁶ RÍOS BELTRÁN, Rafael. Las Ciencias de la Educación en Colombia 1926-1954. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007. p. 55.

ción de maestros dado que para algunos investigadores y estamentos oficiales la transformación que aporta a las instituciones es insuficiente. Para Martínez y Unda, “los programas de capacitación no se muestran eficaces en introducir los cambios esperados en el sistema educativo y la incapacidad de transferir al aula los contenidos y métodos que han sido objeto de aprendizaje durante ellos, ha sido la preocupación central de esta crítica verificada a través de numerosas investigaciones”⁷; razón por la cual, para ellos es importante comprender qué está sucediendo con las prácticas de cualificación en el país, antes de hacer propuestas que se reducen al reciclaje o el perfeccionamiento de otras.

La disparidad entre parámetros, estrategias y alcances en la formación de maestros tiene varios ejemplos. El programa Revolución Educativa planteó, sobre el Plan Sectorial 2006-2010, el desarrollo profesional de los docentes como una estrategia de la política de mejoramiento de la calidad educativa; dicho plan manifestaba la necesidad de contar con un cuerpo docente altamente calificado. Sin embargo, el plan mismo este se centra en acciones orientadas a la revisión de programas de formación inicial de maestros para promover “estrategias pedagógicas que respondan a las inquietudes y necesidades de sus estudiantes”. Respecto a maestros en ejercicio y directivos escolares, el programa se reduce a mencionar el otorgamiento de créditos blandos para que participen en programas de actualización⁸; de la materia de gestión escolar, no se habla en absoluto.

Para diciembre de 2013, el MEN presentó la propuesta del sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, con la intención de consolidar un proceso de cualificación permanente de educadores. Esta iniciativa recoge un ejercicio de construcción colectivo que parte de reconocer situaciones que afectan la con-

⁷ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y UNDA, María del Pilar. Maestro, sujeto de saber y prácticas de cualificación. En: Revista Colombiana de Educación No 31. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. p. 93. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf

⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Revolución Educativa, Plan Sectorial 2006 – 2010. Documento N° 8 p. 36.

solidación de un sistema de formación de maestros fortalecido y constante, pues hasta ahora el país no lo tiene. Al respecto el documento reza:

En la línea temporal se refleja la ruta de decisiones orientadoras de la formación de los educadores de modo discontinuo, fragmentado, con cambios e implementaciones que poco perduran en el tiempo y, especialmente, con limitados márgenes de apropiación. En consecuencia, la densa estructura normativa regula y direcciona la educación con márgenes estrechos de implementación, ocasionando una superposición de prácticas y comprensiones educativas y pedagógicas que fácilmente dan la imagen de un transitar entre modelos inacabados, yuxtapuestos en múltiples y diversas maneras⁹.

Si bien esta propuesta está diseñada con un lenguaje más cercano a la realidad, buscando la dignificación de la labor educativa a fin de crear un escenario propicio para impulsar el mejoramiento, la gestión y la administración de los contextos educativos¹⁰, en ella se asigna a la escuela tal derrotero de tareas de formación con un bajo margen de innovación en la acción, que las problemáticas de la gestión escolar anteriormente descritas, tienen poca posibilidad de ser resueltas.

Para Martínez Boom, “el problema del maestro, su formación y su ejercicio no se resuelve si restringimos la cuestión a proponer nuevos modelos o fórmulas que no hacen sino retocar y bordear la cuestión sin afectar sus fundamentos”¹¹. En materia de gestión escolar, se puede decir que el tema de la formación ni siquiera ha llegado a ser “boreado”, pues aún es necesario reconocer, como problemáticas merecedoras de estudio sistemático en las escuelas, las relaciones que se establecen entre el hecho educativo y la política pública, así como las tensiones entre la misión educativa, las necesidades del entorno y la capacidad de la escuela y sus actores para asumirlas.

Ante esto, la pregunta que pretendió resolver la investigación se formuló, ¿cómo definir y caracterizar la gestión escolar de modo que esta sea comprensible, por los ac-

⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, 2013. p. 42.

¹⁰ Ibid., p. 93.

¹¹ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y UNDA, María. del Pilar. Op. cit, p. 96.

tores de las instituciones educativas, como una línea coherente de dinamización y solución de problemas en las prácticas educativas? Par darle respuesta se tuvo en cuenta tres fases ordenadas progresivamente. La primera fase consistió en el acopio y análisis de información que permitiera comprender los alcances y límites de la definición de la gestión educativa; para ello se tuvo como referencia a investigadores, teóricos y estamentos oficiales de los ámbitos nacional e internacional, con lo cual se propuso un modelo de definición de gestión escolar. La segunda fase surgió a partir de los resultados del análisis de productos de investigación de la maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, con los cuales mediante muestreo se hizo un reconocimiento de los problemas de gestión escolar presentes de forma explícita e implícita en las realidades educativas objeto de las investigaciones culminadas.

Con los dos anteriores resultados, la tercera fase consistió en una caracterización de la gestión escolar que fuese suficiente para responder a los problemas planteados hasta aquí, con el propósito de culminar con una serie de recomendaciones formuladas como lineamientos, los cuales permitirán a los maestros y directivos comprender cómo se deben articular las acciones de gestión escolar que convergen en la praxis educativa.

1.1.1 Justificación

La educación es una de las actividades sociales que más convoca al debate público. Desde la persona más humilde que trabaja en las calles hasta el ministro en el gabinete, pasando por el alto ejecutivo y el ama de casa, todos tienen una opinión que dar al respecto. Ya sea porque fueron educados o tienen un hijo educado en el sistema y tienen la versión que aporta la experiencia, es común que las personas se sientan como autoridad para opinar respecto a la educación. Algunos ven en la edu-

cación la culpable de las problemáticas que aquejan la sociedad y otros la ven como la salida de las mismas. A pesar de las diversas percepciones de la eficiencia de la educación frente a las necesidades nacionales, es generalizada la concepción de que la educación es la clave para el progreso.

Es de dominio general considerar que “La educación causa un impacto positivo en una amplia variedad de resultados relacionados, entre otros aspectos, como los ingresos, el empleo, la productividad agrícola, el crecimiento económico, la salud, las tasas de fecundidad, la equidad de género, la igualdad y la justicia social y económica, el compromiso cívico y la sostenibilidad del medio ambiente”¹². Sin embargo, para el común de la sociedad la educación actual no solo debe mejorarse sino transformarse. Las razones que justifican un cambio en la educación están dadas por lo que se considera un impacto bajo en la superación de las problemáticas del entorno, pero, sobre todo se debe a que se considera que el margen de movilidad social que aporta es prácticamente inexistente¹³. Por este motivo la calidad de la educación es una idea que se ha enraizado en los imaginarios sociales y escolares como la salvadora de la escuela, para que así cumpla con los fines que de ella se espera. A pesar de esto, el comprender esa calidad y gestionarla en las escuelas aún no trasciende los discursos oficiales o los espejismos locales, entre otras cosas por la falta de claridad de qué es calidad y en qué consiste la gestión.

Bajo esta perspectiva se hace perentorio un escenario de reflexión de la educación, la cultura, la política y la escuela, que medie entre lo externo y lo interno; un lugar que comience a abordar sistemáticamente esas tensiones generadas por las demandas que se hacen a la educación y las posibilidades de la realidad escolar particular en cada institución, lejos de las necesidades de mostrar resultados y sí gestionar

¹² UNESCO. La educación para todos, 2000-2015: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Op. cit., p. 331.

¹³ SARMIENTO A, Libardo. Educación entre la ilusión y la incertidumbre—Le Monde diplomatique, 2009. p.4. Recuperado de: <https://giobaplata.files.wordpress.com/2013/08/educacion-entre-ilusion-incertidumbre.pdf>

transformaciones. Estos espacios son necesarios para poner en la agenda de la planificación educativa las preocupaciones, necesidades y expectativas que experimentan maestros y directivos en su vida cotidiana, a favor de construir una “ética cívica” compartida, que en una sociedad moralmente pluralista como la escuela, dé luces a construir una vida juntos¹⁴.

Dicho escenario de reflexión bien puede ser el propiciado por la gestión escolar que en el ejercicio de interpretar, de hacer, de concretar o poner en acción el papel de la escuela, es el canal de comunicación entre lo de afuera y lo de adentro. La gestión escolar, debido a su naturaleza y posición, puede ser vista como un ejercicio de pensamiento dentro de las instituciones; un pensamiento que no enseñe a pensar desde la lógica de disciplinas o ciencias fuera de la educación, que logre imponer un derrotero pragmático hacia unos fines comunitarios; lo que está en las posibilidades de la gestión escolar es convocar para la reflexión conjunta que forme a maestros y directivos en la revisión de sus prácticas y en la exploración de nuevas posibles formas de escuela que los haga sentir más humanos, formando humanos.

Ahora bien, los escenarios de reflexión no se construyen por normativa. Se requiere indagar por procesos de formación de maestros y directivos que devengan en la construcción de instrumentos teóricos serios que den posibilidad a pensar la práctica. La transformación de la escuela no pasa por capacitar maestros en nuevos modelos o herramientas que desprovistas de una profunda necesidad de transformar, quedan en simples registros de asistencia. Se requieren lineamientos que permitan una formación como ejercicio de pensamiento para “desvelar la práctica en el sentido de ir conociendo o reconociendo en ella la teoría poco o aún no percibida”¹⁵, un ejercicio de pensamiento que permita reconocer los problemas reales, para ver en ellos una

¹⁴ CORTINA, Adela. *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, 2007. p. 16.

¹⁵ FREIRE, Pablo. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI Editores, 2005. p. 127.

oportunidad para enriquecer su saber y un escenario para explorar procesos de mejoramiento.

El afán por encontrar caminos que conduzcan al mejoramiento de la educación parece tener un momento muy favorable actualmente. Para el caso de una mayor cualificación de maestros, la iniciativa cuenta con el respaldo de la demanda en los requisitos para la vinculación laboral y la inversión presupuestal por parte del Estado para la formación de maestros vinculados a instituciones oficiales. Esto demuestra que la conformación de un sistema educativo universal de calidad, que potencie y explote los talentos propios para el beneficio individual y de la sociedad en su conjunto¹⁶, es una intensión del Estado que se respalda con hechos. A esto es necesario sumarle alternativas de mejoramiento que originadas en comunidad académicas que actúen con rigor ético y científico, ofrezcan procesos de comprensión que permitan hacer conciencia de las circunstancias escolares, sus posibilidades reales de transformación y los mecanismos para que pase de buenas intenciones a hechos de crecimiento social.

1.1.2 Objetivos

Objetivo General

Determinar los lineamientos de formación en gestión escolar que respondan a las problemáticas que maestros y directivos encuentran en su ejercicio.

Objetivos Específicos

¹⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1753 (9, junio, 2015). Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. En: Diario oficial. Junio, 2015. Nro. 49538. p. 114.

- Caracterizar las problemáticas que se evidencian en el ejercicio de la gestión escolar de maestros y directivos, registradas en los trabajos de grado de los estudiantes de la maestría en pedagogía de la UIS.
- Establecer las necesidades de formación que se derivan de las problemáticas en gestión escolar que encuentran maestros y directivos en su ejercicio.

1.1.3 Marco institucional del proyecto de investigación

Esta investigación se desarrolla en el marco del macroproyecto “Hacia la escuela Soñada, transformación de la cultura escolar” que adelanta el grupo de investigación Calidad educativa y Gestión escolar, conformado por maestros de la escuela de Educación, estudiantes de Maestría en Pedagogía y estudiantes de últimos semestres de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Industrial de Santander.

El grupo de investigación se ha centrado en temas referentes a la formación inicial y permanente de maestros, la gestión de las instituciones escolares; la organización del tiempo laboral de los maestros y la relación de este con la calidad de vida y calidad de la educación. En su seno se han formulado y ejecutado diferentes proyectos de investigación que se encuentran en su gran mayoría relacionados en el Libro Investigación y Pedagogía: Veinte años de la Maestría en Pedagogía¹⁷.

El grupo se conforma con la intención de abordar las problemáticas resultantes de la relación entre gestión escolar y calidad educativa, la diversidad de concepciones de los actores educativos al respecto y los cambiantes escenarios de los procesos de

¹⁷ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Investigación y Pedagogía: Veinte Años de la Maestría en Pedagogía. Bucaramanga: División Editorial y Publicaciones UIS, 2013. 135. p.

gestión escolar¹⁸. A través de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación y de los referentes investigativos del orden nacional y mundial consultados, se fue constatando la necesidad generalizada de plantear alternativas transformadoras a problemáticas relacionadas con la gestión escolar; esto debido principalmente a que se encuentra en los ejercicios de la gestión, condiciones que tienden a obstaculizar o favorecer el desarrollo de alternativas que generen las condiciones para hacer realidad y con pertinencia la “escuela Soñada”.

1.2. MARCO DE REFERENCIA

Los antecedentes investigativos y los fundamentos legales permitieron reconocer los diferentes enfoques desde los cuales se está estudiando y asumiendo la gestión escolar. En cuanto a los fundamentos conceptuales se consideraron como relevantes para el desarrollo de la investigación, los relacionados con gestión escolar, calidad educativa, formación de maestros y competencias.

1.2.1 Antecedentes investigativos

La búsqueda de antecedentes tuvo en cuenta un amplio círculo de referentes, ya que el término gestión escolar tiene diversas acepciones; tal situación es evidente en su búsqueda en los tesauros de la UNESCO, donde se identifican una serie de equivalentes. Así mismo, al ser un concepto en desarrollo y relativamente nuevo, tiene rela-

¹⁸ ROA, Cesar Augusto. Calidad educativa y gestión escolar aportes para un estado del arte. En: Investigación y Pedagogía: Veinte Años de la Maestría en Pedagogía. Bucaramanga: División Editorial y Publicaciones Universidad Industrial de Santander, 2013. p. 162.

ciones con diversas disciplinas y temas del mismo campo disciplinar de la pedagogía.

1.2.1.1 *En el ámbito internacional*

La gestión escolar ha tenido un importante desarrollo en el ámbito internacional especialmente en la década del noventa, hito en la concepción de la educación como motor del desarrollo en un paradigma mundial marcado por la globalización. La gestión escolar fue impulsada por el programa Acción Mundial en Pro de la Educación presentado por la UNESCO en 1990; a partir de ese momento, se han venido presentando una serie de propuestas respecto a la transformación de la educación, donde la gestión escolar es uno de los ejes claves para introducir cambios profundos en las instituciones.

En el caso de la Investigación denominada: “El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad”¹⁹ desarrollada por Pablo López Alfaro en el 2010 en la Universidad de Chile, permitió determinar los efectos de variables asociadas a la gestión escolar, sobre la calidad educativa. El estudio realizado con una muestra de 870 profesores de centros educativos públicos y privados, tomó como enfoque de gestión el adoptado por los modelos, Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE) y *European Foundation for Quality Management* (EFQM), y usó como metodología el análisis factorial en tres fases: exploratorio, confirmatorio y análisis causal utilizando ecuaciones estructurales, para lo cual se usó como instrumento la encuesta estructurada.

El direccionamiento de la investigación se centró en la revisión de la gestión relacionada a variables como: Liderazgo, planificación, gestión de recursos, personas, pro-

¹⁹ LÓPEZ, Pablo. Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estud. pedagóg.* [en línea], 2010, vol.36, n.1 [citado 2016-06-27], pp.147-158. ISSN 0718-0705. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>

cesos, satisfacción, resultados y calidad educativa. Los hallazgos de esta investigación demuestran que los profesores perciben la calidad educativa como el marcado acento en el liderazgo escolar, demostrado en el compromiso de los directivos para el desarrollo con el establecimiento y el reconocimiento de la labor docente.

Desde una visión de la gestión escolar no marcada por modelos organizativos empresariales, en la investigación de Pareja y Torres, “Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora”²⁰, los investigadores encontraron que es necesario superar la visión que pretende extrapolar los modelos empresariales a la escuela, ya que partiendo de que educar no es sólo transmitir conocimientos, en las dinámicas escolares las escalas de medición no son compatibles con esas formas binarias, asépticas y generalistas.

El estudio realizado en el año 2006 por el departamento de Didáctica y gestión escolar de la universidad de Granada España permitió identificar que hay una serie de irregularidades causadas por el acercamiento de la institución educativa hacia modelos empresariales. Entre otros elementos hallados, evidencian que en este acercamiento hay una progresiva devaluación del nivel extra de habilidades que necesita el profesor, crecen las exigencias por parte de un sistema burocrático y gerencialista que ocupan demasiado tiempo y se concentra la preocupación en la financiación, en los requisitos escolares y en el cumplimiento de estándares. Para los investigadores la visión empresarial hace que se pierda de vista la incidencia de la gestión en el éxito y el fracaso escolar, favoreciendo que las mediciones de falta de calidad se conviertan en el arma de políticos ambiciosos.

²⁰ PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA, José Antonio y TORRES MARTIN, César. Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora.educ.educ. [en línea], 2006, vol.9, n.2 [citado 2016-06-27], pp.171-185. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200012&lng=en&nrm=iso. ISSN 0123-1294.

En la tendencia de formación de maestros para la transformación escolar, la investigación de Marta Ofelia Chaile, denominada: “Retos y tensiones de la formación docente en el actual proceso de transformaciones”²¹ muestra que a pesar del interés gubernamental por modificar la formación docente, estas propuestas no están considerando el impacto de la globalización y demás circunstancias sociales, históricas y culturales, lo que hace que la política de regulación sea insuficientemente pertinente pues “continúa efectuándose un manejo político coactivo e interesado, que repercute en los órdenes de la gestión y la práctica institucional de la formación.” La metodología utilizada en esta investigación es el rastreo histórico evolutivo en el cual se argumentan y comparan fuentes conceptuales e interpretativas que fundamentan la función asignada al maestro y al profesor.

A raíz de esta investigación realizada en el año 2006, Marta Ofelia Chaile, quien se desempeña en cátedras pedagógicas de formación del Profesorado en la Universidad Nacional de Salta Argentina, postula algunos principios a considerar para asumir el reto de las transformaciones en la formación docente, entre los que se encuentran: Superar la homogeneidad, buscar el dominio del conocimiento asumido como el espacio para la construcción particular o colectiva de saberes que ayuden a solucionar problemas del entorno local, asumir la práctica de la inclusión social con las comunidades de mayor vulnerabilidad y armar un proyecto social relevante en que los docentes se conviertan en sujetos pensantes y reflexivos.

1.2.1.2 *En el ámbito nacional*

Diversas investigaciones nacionales cruzan por el análisis de la gestión escolar, pues es un elemento que permea las dinámicas en las instituciones educativas. Si bien su abordaje no es directo, desde diferentes enfoques se relacionan con el impacto posi-

²¹ CHAILE, Marta Ofelia. Retos y tensiones de la formación docente en el actual proceso de transformaciones. Educ. Pesqui. [en línea], 2007, vol.33, n.2 [citado 2016-07-05], pp.215-231. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200003&lng=en&nrm=iso ISSN 1517-9702.

tivo o negativo que trae la gestión escolar en la comunidad educativa. Así es el caso de la investigación desarrollada en la Universidad de Antioquia en el año 2008 por Diana Aguilar, Isabel Calderón y Juan Ospina, titulada “El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto”²², la cual tuvo como objetivo la revisión de los modos en los que se ha problematizado el discurso sobre el maestro en Colombia después de 1994, y en sus hallazgos plantearon como una de las categorías de estudio, la evaluación, la gestión y la calidad de la educación como una estrategia de la descentralización del Estado. En la investigación se plantea que, “Los efectos de la calidad entendida como buenos resultados en las mediciones, terminaron por dirigirse a la ampliación de la cobertura y al gasto eficiente...reactivando el tema del reajuste estructural del papel del Estado respecto a la financiación y control de los sistemas educativos, generando un marcado acento en la evaluación y la gestión como elementos clave para lograr la meta de la calidad”²³.

Como semblanza del término gestión escolar, es clave considerar el trabajo doctoral del profesor Rafael Ríos Beltrán, quien forma parte del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, adscrito a la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La reconstrucción documental de la situación de la educación colombiana por un periodo de 28 años, tuvo como pregunta orientadora: ¿cuándo empiezan a configurarse las condiciones de existencia subalterna de la pedagogía y del maestro en relación con otros saberes y profesiones?

Esta investigación de tipo histórico asume como objeto de estudio central el proceso de institucionalización y apropiación de las ciencias de la educación en nuestro país; lo que aporta una mirada esclarecedora que permite hacer una reflexión de la participación en el panorama educativo nacional, del paradigma de las ciencias de la edu-

²² AGUILAR, Diana; CALDERÓN, Isabel y OSPINA Juan. El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007). Universidad de Antioquia. Departamento de posgrados, 2008.

²³ Ibid., p. 63.

cación. Para esta investigación sobre gestión escolar, los hallazgos de Ríos Beltrán son relevantes desde dos aspectos: primero, la administración escolar considerada una de las ciencias de la educación es un obligado antecedente para la gestión Educativa, y segundo, la relación transformación de la educación y la re-conceptualización de términos en el campo pedagógico.

Rafael Ríos encuentra que la forma como se apropiaron las ciencias de la educación en Colombia entre los años 1926-1954 estuvo marcada por una serie de condicionamientos políticos y económicos que buscaban transformar la educación del país para ponerse a la vanguardia del vertiginoso desarrollo de la ciencia en el primer mundo. Esta apropiación termina por establecer a la pedagogía el carácter de un saber instrumental, inmovilizando y con dificultades para la reflexión de los objetos y conceptos propios del saber epistemológico, lo que a su vez le impide reconocer métodos para comunicarse con otras disciplinas²⁴.

La investigación de Ríos Beltrán permite definir el conjunto de relaciones entre instituciones, discursos y sujetos que hicieron posible la emergencia en Colombia de las ciencias de la educación; para aprehender las condiciones de existencia y de posibilidad que tienen en ese entorno particular algunas ciencias y disciplinas que pueden aportar a la pedagogía, pero desde una dinámica de re-conceptualización que no la instrumentalice o desnaturalice.

Otro referente nacional que con gran rigor ha explorado los avatares de la gestión Educativa pero particularmente en el ámbito universitario es Alfonso Borrero Cabal. Con alto reconocimiento internacional como experto en el campo de la Educación Superior, el trabajo del Jesuita corresponde a 26 años de estudios sobre los orígenes, dinámicas y tendencias de la Universidad. Al tema de la administración universitaria dedica el tomo VII de la obra completa que consolida sus trabajos. En ella manifiesta que debido a la naturaleza misma de la Universidad y su modo muy específico

²⁴ RÍOS BELTRÁN. Op. cit., p. 21.

de ser una estructurada organización institucional, es justificable el escrúpulo que algunos tienen para establecer distancia entre administración empresarial y administración universitaria, pues de esta diferenciación depende la conservación del carácter de la educación superior²⁵.

Para diferenciar las dinámicas propias de la universidad de otras concepciones empresariales, Borrero cita tres características que Corson identifica en las universidades y que le hacen una institución sui-generis:

La universidad no tiene uno solo sino varios fines a la vez y difíciles de juzgar. En modo alguno pueden ser evaluados del mismo modo. Los criterios para medir el grado de libertad académica o del efecto de transformador de la educación son de naturaleza muy particular... Otra característica universitaria radica en la heterogeneidad de las personas... producen una relación con la empresa, distinta de las demás... En fin, el carácter mismo de la institucionalidad hace de la universidad una organización peculiar²⁶.

1.2.1.3 *En el ámbito local*

En el marco de la línea de investigación calidad Educativa y gestión escolar de la Maestría en Pedagogía de la UIS, se encuentran dos productos de investigación directamente relacionados con la exploración de la gestión escolar en el contexto de instituciones educativas. El primero, de Rocy Aldana Pérez²⁷, indaga sobre la participación de los actores educativos en los procesos de gestión de una institución, dando como producto una caracterización de las concepciones y prácticas de los actores educativos respecto a esta, y un análisis que determina los factores que favorecen u obstaculizan el ejercicio de la gestión escolar.

El segundo producto denominado “ser y querer ser de la gestión escolar de directivos docentes”, se desarrolla en una institución educativa de carácter rural y explora el

²⁵ BORRERO CABAL, Alfonso, S.J. La universidad: Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008. Tomo VII. p. 22.

²⁶ BORRERO CABAL. Op. cit., tomo VII, p. 24.

²⁷ ALDANA PÉREZ, Rocy. Participación de los actores educativos en los procesos de gestión de una institución escolar. Tesis de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014. 164. p.

ejercicio de la gestión de un directivo desde la mirada del resto de los actores educativos²⁸. La investigación de tipo etnográfica que realizó Edgar Dorado Domínguez sondea las problemáticas que se presentan en una institución y lo que implica para los actores educativos, las demandas de las políticas de educación; el ejercicio investigativo aporta algunos elementos sobre cómo se pueden interpretar las representaciones sociales de la gestión y así mismo algunas formas alternativas de interpretar esa gestión en el entorno práctico.

En el contexto santandereano, uno de los ejercicios de investigación que mayor profundización alcanzado en el tema de gestión escolar, es el realizado por el grupo de calidad Educativa y gestión escolar, quienes con el auspicio de Colciencias exploraron concepciones, prácticas y contextos de la gestión escolar en cuatro instituciones de Educación Básica y Media de la Ciudad de Bucaramanga, a fin de “comprender la naturaleza organizacional de la institución escolar, analizar su evolución, valorar cultural y críticamente el aporte recibido de los enfoques administrativos y de gestión de las empresas”²⁹, para así poder proponer en un perfil de formación de maestros que generen o dinamicen procesos autónomos de gestión en las instituciones escolares.

Para el ámbito local, este trabajo es el producto de un grupo de pioneros que permitió reconocer en el entorno institucional que la gestión es un campo y factor determinante de los procesos de transformación escolar. Los resultados de esta investigación no solo contribuyeron a la consolidación de la línea de investigación calidad Educativa y gestión escolar, sino a los que desde el análisis de experiencias escolares confrontadas a expectativas institucionales y gubernamentales, ayudaron a com-

²⁸ DORADO DOMÍNGUEZ, Edgar. Ser y querer ser de la gestión escolar del directivo docente de un colegio rural del municipio de girón. Tesis de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2010. 198. p.

²⁹ ROA, Cesar; CASTRO DE PICO, Aura y DURÁN PINEDA, Yamile. Gestión escolar y formación de maestros. Un desafío para la transformación de la cultura escolar. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander [libro en edición], p. 7.

prender la realidad de la escuela, sus posibilidades y posibles caminos para desarrollar reales procesos de mejoramiento.

1.2.2 Consideraciones legales

Los fundamentos normativos constituyen un elemento clave para el desarrollo de la investigación desde dos puntos de revisión: algunos se examinarán como referencia de contexto y otros, particularmente aquellos que de la investigación surjan como fuente de problemáticas en el ejercicio de la gestión escolar, se tomarán como objeto de análisis. Dentro del marco normativo se tendrán en cuenta leyes, decretos y resoluciones de orden nacional, así como una serie de guías, lineamientos y referentes oficiales, que señalan tendencias en las formas como es asumida la gestión escolar. La Constitución Política de Colombia da indicios claves para el desarrollo de la investigación, particularmente en los artículos 67, 68 y 69³⁰. El primero consagra la educación como un derecho fundamental y como un servicio público con función social. En este se asigna la responsabilidad de la educación a la sociedad, la familia y el Estado. A este último le confiere la responsabilidad de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad.

Es en este artículo donde se oficializa la descentralización de la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, y concede en estos procesos igual importancia a la nación y a las entidades territoriales. Bajo este artículo se configuran problemáticas de la gestión escolar relacionadas con la búsqueda de la calidad educativa, la vigilancia de la educación y las posibles disparidades que surgen entre planes nacionales y las entidades territoriales que se analizará más adelante.

³⁰ CORTE CONSTITUCIONAL. Constitución Política de Colombia 1992. Bogotá D.C.: Editorial Unión, 2002.

En el artículo 68 de la carta magna se asume la gestión escolar como actividad corresponsable de la comunidad educativa y el terminante llamado a la profesionalización y dignificación de la actividad docente. La Ley de Educación Superior, Ley 30 de 1992, es referente indispensable para los aspectos relacionados con autonomía. Del capítulo VI de esta ley, referido a la formación de profesores, se tienen como referente los artículos 37, 80 y 136. Del tema de la calidad educativa, es importante considerar el capítulo V, principalmente los artículos 21, 31 y 60, así como los relacionados con la gestión o dirección participativa.

La Ley General de Educación, ley 115 de 1994³¹, como norma pilar de la organización y estructura de la educación básica y media del país, es referente fundamental en lo concerniente al ejercicio de la autonomía, la formación de educadores, la calidad educativa y la dirección participativa de la comunidad educativa. A su vez la ley 115, en los artículos 4, 6, 73, 77, 151 y 165 principalmente, contempla diversos mecanismos de gestión que propone para su cumplimiento, teniendo como referente el marco de los fines de la educación en Colombia y los derechos humanos.

Para el año 1994 se aprueba el Decreto 1860 que reglamenta la Ley 115. Este decreto aporta a las instituciones educativas del país los aspectos organizativos que se proponen oficialmente como ámbito natural de la gestión escolar, lo que da un marco de referencia de este tema, hasta ahora materia desconocida en el país. Las normas mencionadas hasta ahora toman forma de acción en el Plan Decenal Nacional de Educación planteado para el periodo de 1996 a 2005 y posteriormente el Plan Decenal 2006 al 2016, los cuales se constituyeron como herramienta de planificación de los gobiernos cobijados por su vigencia.

³¹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá D.C., 1994. 50 p. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

El plan decenal constituye el primer ejercicio de una proyección de la educación del país en la materialización de la normativa vigente, exhortando a los diferentes gobiernos a proponer alternativas para alcanzar los fines del Estado y no del gobierno de turno. Para el año 2016 se plantea el nuevo plan decenal que se proyecta hasta 2025, el cual tiene como lema Colombia la mejor educada de América latina. Este plan considera la “administración y operación educativa” y la “excelencia docente” como unos de los factores claves que inciden en la calidad³².

Para enmarcar el panorama normativo que conforma la gestión escolar en Colombia, se hace necesario acudir a la “Guía para el Mejoramiento Institucional”³³ como principal referente de los procesos de gestión en instituciones de educación. En ella se consideran cuatro áreas de gestión escolar, planteadas como instrumento que procura la descentralización de las instituciones en el cumplimiento de sus propósitos, el desarrollar sus capacidades para articular los procesos internos y consolidar los Proyectos Educativos Institucionales como una ruta de mejoramiento continuo. Las áreas de gestión planteadas por el MEN son, gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera, y gestión de la comunidad.

Finalmente existe una serie de normas complementarias que enmarcan los procesos de gestión escolar entre las que se encuentran el Sistema Colombiano de Formación Docente, el Plan Nacional de Formación Docente, el decreto 1278 de 2002 referido a la profesionalización docente, y el Sistema Nacional de Acreditación, en los cuales desde diferentes formas se participa en la conceptualización y puesta en marcha de procesos de gestión.

³² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hitos, avances y estructura del documento borrador de las bases del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), 2016. 22. p. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356180_recurso_8.pdf

³³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cartilla 34, Guía para el mejoramiento institucional. Bogotá D.C., 2008.

1.2.3 Fundamentos conceptuales

La revisión de fundamentos conceptuales se realizó de dos formas; en la primera parte y debido a la falta de claridad conceptual que implica la definición de gestión escolar, se partió de la construcción de un estado del arte de esta, para plantear con ella una propuesta del concepto de gestión escolar pertinente a los propósitos de la investigación. En la segunda parte se aprovechó como soporte teórico la nutrida producción que hay sobre los temas competencias, formación y calidad, para darles una orientación que permitiera dar soporte en la propuesta al enfoque comunitario, en el maestro y para la transformación escolar, respectivamente.

1.2.3.1 *La formación de maestros*

En la formación de maestros colombianos se distinguen tres subsistemas o niveles: la formación inicial que “se ocupa de favorecer en el educador la apropiación de los fundamentos y conocimientos precisos para efectuar su labor profesional educativa”,³⁴ la formación en servicio que “corresponde a todas las acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo profesional”³⁵, y por último, la formación avanzada, en la que “su proceso formativo es apoyado en la investigación y en la comprensión de las realidades educativas que le permiten desde estos saberes impactar y transformarlas en beneficio de las comunidades educativas”³⁶. La investigación a realizar se centra en el segundo campo formativo, el cual también es conocido como formación permanente.

³⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Op. cit, p. 69.

³⁵ Ibid., p. 88.

³⁶ Ibid., p. 143.

Para Jacques Delors, la formación permanente es más que una simple adaptación al empleo; en una concepción de la educación a lo largo de toda la vida, hay que verla como un desarrollo armonioso y continuo de la persona³⁷. Esta observación deja bastantes elementos para reflexionar, puesto que la formación permanente suele enfocarse a dotar al individuo de nuevas habilidades, conocimientos o herramientas necesarias para el trabajo. En este sentido es necesario revisar la concepción de formación de Maestros, al respecto Olga Lucia Zuluaga anota que, “Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser “ciudadano del mundo” pues no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir”³⁸; razón por la cual, la formación no puede considerarse como un proceso de capacitación o de actualización como lo realizaría cualquier otro profesional, ya que lo que hace más competente a un maestro no es necesariamente informarse de nuevos conocimientos.

La formación de maestros ha estado condicionada o por la capacitación laboral o por el afán de superar la tradición. Agustín Nieto Caballero, en su informe de 1933, señalaba la urgencia de transformar la formación de los maestros como estrategia para resolver el problema de los métodos de enseñanza tradicionales. Hoy, más de 70 años después, se sigue hablando de formación de maestros para la transformación de prácticas tradicionales de enseñanza. Podría decirse que una de las causas de la insuficiente incorporación de los procesos de formación de maestros en la práctica docente, tiene que ver con que “los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo”³⁹; a esto se suma que al equipararse

³⁷ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. España: Santillana – ediciones UNESCO, 1996. p. 91.

³⁸ ZULUAGA. Pedagogía y Epistemología. Op. cit, p. 34.

³⁹ Ibid., p. 33.

la capacitación con la formación, ésta desconoce la reflexión sistemática de la práctica para que un saber adquiera el sentido transformador.

En la formación de Maestros y Directivos es fundamental encontrar un mediador entre la teoría, la realidad escolar y la particularidad del Maestro, permitiendo al maestro cuestionar las evidencias de su cotidianidad y avanzar en el reconocimiento de que algo anda mal en relación con lo que sabe y con lo que ha creído y que por lo tanto profesa. No se trata de ignorar lo que se es como maestro e incorporar una nueva técnica o idea. Se trata, más bien, de encontrar caminos que le permitan desprenderse de sí mismo, cuestionarse y, a partir de esta problematización, llegar a deconstruir y transformar las propias maneras de actuar y de pensar.

Volver sobre sí mismo permite al maestro liberarse de la ley que aparece bajo la figura del decreto, de la autoridad escolar o del manual, y ser capaz de asumir, con autonomía y creatividad, su práctica pedagógica⁴⁰. Solo así puede apartarse de lo que hasta el momento actuaba como coerción, como autoridad absoluta, para permitirse entrar en juegos nuevos de verdad, saber y libertad que dibujan escenarios diferentes para su práctica y que lo hace realmente un “ciudadano del mundo”.

La formación de maestros no como capacitación sino como reconocimiento de sí mismo, enriquecida por la experiencia y la teoría, puede también transformar a los maestros pares, operando una reconstrucción de las relaciones interpersonales, lo que conduciría a lo que Delors llama “un desarrollo armonioso y continuo de la persona”. Algunos ejercicios ya adelantados en Colombia gracias a investigaciones auspiciadas por Colciencias, el BID y la Universidad de Antioquia, bajo la propuesta de dispositivos de formación de maestros muestran que hay alternativas de formación que sin ser totalizantes, cerradas y construidas a priori de la realidad del Maestro. Estas investigaciones pueden contribuir a encontrar nuevos sentidos y relaciones

⁴⁰ PALACIO MEJÍA, Luz Victoria. Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. Revista educación y pedagogía, volumen XVI, Nro 40. p.123.

que configuren y consoliden comunidad académica⁴¹. Luz Victoria Palacios, una de las investigadoras lo presenta de la siguiente manera: “Es un proceso de autoformación y desarrollo de la autonomía, en el que es posible liberarse de lo que ha pensado hasta el momento y acceder a pensar de otro modo, y en este proceso, configurar un estilo de vida y elaborar los medios para vivir en un mundo plural, en constante devenir e inscrito en el develamiento permanente de su propia historia”⁴². Este tipo de comprensiones son evidencia de propuestas alternativas que desde el ámbito nacional dignifican y empoderan al maestro en su saber.

En Colombia, a pesar de la presencia de algunos intelectuales de la educación en los órganos de decisión, las políticas provienen de los despachos ministeriales y no son fruto de consensos entre los diferentes sectores sociales comprometidos con la educación, y donde la escuela y maestros poca iniciativa tienen al respecto. Esto hace que las políticas se superpongan y que sea difícil evaluar la implementación de las mismas. En la formación de Maestros, esta situación se traduce en una tensión entre la investigación y la política. Igualmente, en una dificultad en la práctica docente, en cuanto no es posible una apropiación adecuada de las teorías que sustentan los diferentes enfoques de la política educativa⁴³.

1.2.3.2 *Tres modelos de gestión escolar*

Las diferentes formas de pensamiento que han marcado la historia de la humanidad, como en la edad media, el renacimiento, la ilustración, la modernidad, han determinado intereses, ideales, lógicas y valores desde las que se orienta las relaciones con los demás y con el entorno. Estas formas de pensamiento se asientan en posturas que se incorporan en la conciencia de la sociedad permitiendo ciertos alcances y re-

⁴¹ Ibid., p.124.

⁴² Ibid., p.123.

⁴³ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico. Digital Observatory for higher education in latin American and the Caribbean. UNESCO, 2004. p. 94.

sistiéndose a formas de pensar diferentes que pongan en riesgo las certezas formadas en esa configuración del todo, en este caso, el mundo.

De esta misma manera, el pensamiento contemporáneo circunscribe todo al discurso empresarial, epítome del pensamiento capitalista; no hay institución humana que en la actualidad no haya sido permeada por esa lógica y el mundo que nos rodea cobra sentido desde los recursos de pensamiento y lenguaje creados por la época; siendo así, es claramente familiar para el hombre actual el lenguaje administrativo, aun sin entenderlo completamente, ya que es la forma como puede interactuar en el mundo que lo rodea. Para Chanlat el lenguaje da claras muestras de este fenómeno, “Las manifestaciones de esta sociedad gerencial son múltiples. En primer lugar, desde el punto de vista del lenguaje, se puede observar fácilmente cómo en nuestros días palabras como gestión, gerente y gestionar, hacen parte del léxico utilizado corrientemente en los intercambios cotidianos”⁴⁴. De esta manera, para entender los asuntos de la educación actual se hace necesario entender la forma particular cómo se configura el discurso empresarial en ella.

La gestión tiene su origen en la administración, particularmente la administración empresarial, nace de las actividades comerciales e industriales de la segunda mitad del siglo XIX. Antes de este periodo, la gestión moderna, como conjunto de principios y técnicas codificadas es, según los historiadores de la administración, casi inexistente.⁴⁵ Si bien la gestión hace énfasis en el conjunto de acciones que se realizan para desarrollar un proceso determinado, su acción se asocia como en la administración, a la dirección racional de las actividades de una organización, que implican: planificar, organizar, dirigir y controlar⁴⁶.

⁴⁴ CHANLAT, Jean Francois. Ciencias sociales y administración. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2006. p. 16.

⁴⁵ Pollard (1965) Bouilloud y Lecuyer (1994) Wren (1994) Citado por: Ibid., p. 30.

⁴⁶ CHIAVENATO, Idalberto. Introducción a la teoría general de la administración. México: McGraw Hill/Interamericana, 2007. p. 129.

En el proceso de comprensión de la participación de la gestión en los entornos educativos, se puede encontrar diversas formas de alusión a la gestión tales como: gestión curricular, gestión pedagógica, gestión del tiempo, gestión educativa, gestión escolar, gestión política, gestión del entorno, gestión de recursos, gestión directiva, gestión estratégica, gestión táctica, gestión académica y hasta gestión administrativa; este aluvión de denominaciones, aunque parece referirse a situaciones particulares, se usan de manera ambigua entre sí y de forma indistinta con la función de la administración, lo que hace que la implementación sea confusa y el quehacer educativo entre en constante contradicción entre lo concebido y la realidad.

Para abordar problemas relacionados con la educación y la gestión escolar en esta, es perentorio como lo menciona Peirce en su máxima pragmática⁴⁷, tener claros, antes de todo, los conceptos, ya que, si dos cosas cumplen la misma función en la práctica entonces deben ser significados por la misma palabra. Quienes han tomado el estudio de la gestión escolar coinciden en que es necesario llegar a una mejor comprensión del concepto, debido a que, por ser una disciplina de desarrollo muy reciente, tiene un bajo nivel de especificidad y de estructuración, lo que la hace ser aún una disciplina en gestación en un proceso de búsqueda de identidad⁴⁸.

En esta investigación, la búsqueda de claridad conceptual culmina en la proposición de tres modelos de gestión escolar que, dependiendo de la intencionalidad de cada una, muestran los paradigmas desde los que se pueden enmarcan las diferentes conceptualizaciones y repercusiones en la configuración de realidades escolares a las que los maestros se enfrentan en su ejercicio cotidiano. Entendiendo que “siempre existe la tentación de creer que estamos tratando problemas específicos, aislados dentro de las fronteras históricas y nacionales e importantes solo para los afec-

⁴⁷ RESTREPO, Mariluz. Ser-Signo-Interpretante. Filosofía de la representación de Charles Peirce. Bogotá D.C.: Significantes de papel, 1993. p. 151.

⁴⁸ CASASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Unesco, 2000. p. 2.

tados inmediatos”⁴⁹, el recorrido realizado se remonta a los orígenes de la administración, su acaecer, sus prácticas, sus reflexiones y tanto sus incursiones en las diversas dimensiones de la vida humana, como la interpretación de las implicaciones que estas traen en la realidad escolar.

La clasificación aquí propuesta sobre los modelos de gestión no corresponde a una reconstrucción histórica de momentos diferentes en un ejercicio lineal de esta, sino a elementos que se superponen, se mezclan y muchas veces se hace imposible su diferenciación. Aunque resulta difícil establecer con exactitud si una forma de gestión pertenece a uno u otro modelo, la intencionalidad por la que se decanta puede ayudar a la ubicación precisa.

De tal manera se plantean tres modelos de gestión que tienen implícita o explícitamente una intención de la educación. El primero se llamó *gestión para la utilidad social y rentabilidad económica*, cuya principal característica es la falta de diferencia entre gestión y administración. En el segundo modelo, denominado *una amalgama integradora de la gestión*, la exploración de una diferenciación entre administración educativa y gestión escolar termina en dos alternativas de integración entre la educación y la administración; en una se orienta la gestión escolar para la solución de problemas y la otra se concibe como herramienta para garantizar aprendizajes. Finalmente, el tercer modelo corresponde a una visión pedagógica de la gestión y hace una revisión de lo aprendido en este discurrir de la administración para interpretar la misión de la escuela desde el lenguaje propio de la pedagogía.

Modelo 1. Gestión para la utilidad social y rentabilidad económica

A principios del siglo XX se presentó en occidente una particular configuración de ideologías, sueños, expectativas y búsquedas de hegemonías que propendía por el

⁴⁹ ARENDT, Hannah. La crisis en la educación. En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 1996. p. 186.

cambio y el progreso. El panorama de penuria, crisis económica y crisis social, a causa de dos guerras mundiales despierta la necesidad de encontrar una salida que ponga fin al dolor y la injusticia, lo que encuentra eco en las promesas de abundancia y equidad que ofrece la naciente industria manufacturera. La ciencia y la educación descubren en el ideal de progreso un fin que aúna a la industria y a la sociedad hacia un mismo propósito y que despierta el compromiso, la capacidad de trabajo y grandes pasiones, las cuales rápidamente se ven recompensadas con riqueza, descubrimientos, reconocimiento social y calidad de vida.

Este hecho no se puede pasar por alto, pues es el momento en que la escuela comienza a transformarse a fin de ser coherente con las nuevas demandas de la sociedad y cerrarse a las críticas que ponen en juicio los fines y métodos utilizados en esa carrera de desarrollo emprendido. Al respecto Laval menciona el tono asumido: "Sean cuales fueren la naturaleza y el contenido de la reforma o de una innovación, basta con decir que reporta una modernización de la escuela para que en la mentalidad de muchos sea sinónimo de progreso, de democracia, de adaptación a la vida contemporánea, etc. De manera que quienes, por una razón u otra, se oponen a ella se exponen a una estigmatización brutal por parte de los modernizadores"⁵⁰.

El vertiginoso ambiente de progreso hace que en la escuela gradualmente fueran incorporándose términos que comulgan con las búsquedas de la industria, que para la fecha eran las mismas adoptadas por la sociedad; actualmente son considerados parte indiscutible del lenguaje cotidiano en la escuela de forma tan natural, que se olvida que son producto una incorporación, de un momento particular y de una ideología específica. Tal así, términos como planificación, objetivos, estándares, metas e indicadores forman parte del quehacer del maestro, sin tener claro el origen y es poca la evaluación de la vigencia en el contexto actual.

⁵⁰ LAVAL, CRISTIAN. La escuela no es una empresa. París: Decouverte, 2003. p. 250.

Para el entorno sociocultural de principios de la industrialización, la administración fue un paso de avanzada que permitió teorizar prácticas y ampliar los alcances en el desarrollo, ya que “la empresa se confundía con la manufactura. Las primeras preocupaciones estaban centradas en edificar modelos teóricos formales sobre el modelo de las ciencias físicas relacionadas con la producción.”⁵¹ La búsqueda de métodos y técnicas de la naciente administración se centraron inicialmente en la mejora de la productividad, abanderando como principios la eficiencia y la eficacia. Bajo este juicio se comienzan a ponderar los aspectos de la vida que están apoyando el alcance de esos fines y las instituciones adoptan a su manera la versión de la línea que estos marcan; es así que se pueden encontrar algunos conceptos que consideran que para la escuela “gestionar es tener en cuenta todos los parámetros materiales y humanos, evaluar para conseguir la mejor rentabilidad posible, es decir, el éxito escolar del mayor número”⁵².

Los modelos y técnicas que inicialmente se definieron son el producto de visionarios que, escudriñando diferentes formas de organizar la empresa, fundaron la teoría clásica de la administración; algunos de ellos –Taylor, Emerson, Ford, Fayol, Urwick– son considerados padres de la administración científica, logrando poner en concreto formas de tecnificar la producción. El gran aporte de ellos fue la fundamentación de nuevas *formas de hacer* que hasta ahora el mundo desconocía. Desde este momento la administración ha pasado por un permanente ejercicio de revisión que se puede fácilmente rastrear en enfoques como el humanista, propuesto por Elton Mayo, el neoclásico, que aportó los conceptos de centralización, descentralización y especialización del trabajo; el enfoque estructuralista, planteado por Weber, quien sentó las bases del modelo burocrático y que luego se complementó con los enfoques de comportamiento, el enfoque sistémico y el enfoque situacional⁵³.

⁵¹ CHANLAT. Op. cit., p. 35-37.

⁵² Revisit Éducation et management n°19. Citado por: LAVAL, CRISTIAN. Op. cit., p. 32.

⁵³ CHIAVENATO. Op. cit., p. 43, 83, 125.

Todos ellos han propendido por la productividad fundamentada en la eficiencia y eficacia como forma de alcanzar el desarrollo social y el progreso individual, lo que repercutiría en la idea de superioridad propia de sentimientos nacionalistas de la época. La lógica de la misma disciplina administrativa, sumada a los intereses que el desarrollo del capital iba creando, produce una variación fundamental cuando los fines se centran más concretamente en una visión de productividad como crecimiento económico independiente del impacto en el desarrollo social, ambiental o nacional. Rene Passet, economista francés especialista en desarrollo, lo expresa diciendo que el “doble reduccionismo que gobierna hoy por hoy los asuntos del planeta, lo constituye la reducción de lo político y lo social a lo económico, y de todo lo económico a lo financiero. Entre la lógica de lo viviente y la del dinero se juega el provenir del mundo”⁵⁴.

En la administración ese reduccionismo se concreta en diferentes modelos de gestión que fueron incorporando métodos orientados a la rentabilidad. Modelos administrativos más recientes como el normativo, el prospectivo, el estratégico, el de calidad total, el de reingeniería y el comunicacional⁵⁵, tienen como trasfondo la competitividad y la optimización. La productividad se traduce en la reducción de recursos a fin de obtener más con menos; las viejas promesas de progreso se van circunscribiendo cada vez más a aquellos que tienen los recursos y los procesos de gestión se cierran en rigurosas condiciones de control, seguimiento y evaluación.

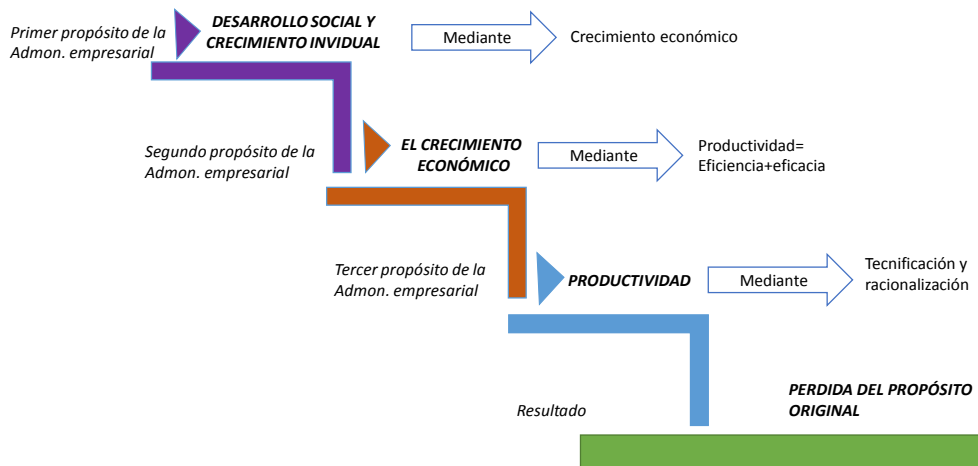
La racionalización acelerada de las prácticas administrativas que desde los noventa se manifestó mediante imperativos financieros en nombre de la globalización y la competitividad, en lugar de ofrecer mejores resultados, “ha estado marcada por una disminución del crecimiento y de la productividad, un empobrecimiento de los asalariados, una reducción de los beneficios sociales, un aumento del desempleo y del trabajo inestable, y un incremento de la miseria en los países industrializados.” Antes la empresa era una promesa de crecimiento para los trabajadores que se vinculaban, ahora es simple sobrevivencia⁵⁶.

⁵⁴ PASSET, RENE. Principios de Bioeconomía. Citado por: CHANLAT, Jean Francois. Ciencias sociales y administración. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2006. p. 16.

⁵⁵ CASASSUS. Op. cit., p. 7.

⁵⁶ CHANLAT. Op. cit., p. 53.

Figura 1. Resumen de la transformación de los propósitos de la administración en la empresa.



Fuente: Elaboración propia.

La visión de productividad para el progreso se ha trasladado a la escuela de diferentes formas. Inicialmente el impacto se muestra en el surgimiento de programas profesionales de cierto carácter, la definición de contenidos curriculares y la selección de líneas de investigación; todos estos debieron ser coherentes con las demandas de la empresa: la búsqueda de la productividad y la participación en el pujante desarrollo de la industria. Esta imagen fue modelando de manera sutil y avasalladora una idea de utilidad en la educación, que llegó a supeditar la necesidad de formación con una única finalidad: la consecución de un empleo.

Tal arremetida contra la escuela se evidencia en pronunciamientos de periodistas y patronos, quienes a principio de siglo denunciaban la supuesta improductividad de la escuela, diciendo que “El despilfarro de la escuela es cuantioso sobre todo porque transmite un saber inútil, puramente libresco, sin relación con la vida práctica, incapaz de suministrar la mano de obra que necesita la economía”⁵⁷. Bajo este tipo de consideraciones, los currículos de todos los niveles de formación han venido teniendo transformaciones fundamentales orientadas a formar gente útil a la empresa, co-

⁵⁷ LAVAL. Op. cit., p. 256.

mo lo declara el MEN en los propósitos de formación de niños de básica y media vocacional en respuesta al planteamiento de ley nacional de emprendimiento⁵⁸ que reza: “fortalecer en los estudiantes la capacidad de conseguir y conservar un empleo, acceder a diferentes alternativas laborales y a posibilidades de autoempleo”⁵⁹.

Otra forma de incursión del pensamiento administrativo en la escuela tuvo que ver con la introducción de la necesidad de planificar, organizar, dirigir y controlar la misma, como camino indiscutible para mejorar la educación:

La literatura más reciente sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Se sostiene que ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales⁶⁰.

La combinación de la naciente necesidad de dar utilidad a la educación bajo las condiciones del mercado, sumado a la idea de gestionar esa búsqueda de utilidad en la escuela como se realizaría en cualquier otra empresa pues al fin y al cabo se habla de organizaciones, propició que en las escuelas se iniciara la utilización de diversos procesos de análisis de la producción para evaluar de la eficiencia con la que cumplían su función. Esto favoreció la incursión de otras ciencias y disciplinas como la sociología o la psicología, que en el ámbito de la administración hacían tantos aportes,⁶¹ para que contribuyeran con sus métodos a tener mejores resultados. Así comprensiones tales como el conductismo o los supuestos hallazgos de Binet y Burt so-

⁵⁸ CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 1014. (26, enero, 2006). De fomento a la cultura del emprendimiento. Bogotá D.C., 2006. 9 p. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-94653_archivo_pdf.pdf

⁵⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Guía 39, orientaciones generales. p. 8. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf

⁶⁰ PALACIOS, Gento. Instituciones educativas para la calidad total. Citado por: ALVARIÑO, C. Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. En: Revista Paideia, N°29. p. 14.

⁶¹ CHANLAT. Op. cit., p. 35-37.

bre la importancia del coeficiente intelectual, llegaron a incidir profundamente en los procesos educativos de las escuelas.

Desde los clásicos estudios norteamericanos de Coleman (1969) y Jencks (1972) sobre el peso de las variables de origen económico-social en el rendimiento de las escuelas y los alumnos, una serie de otros antecedentes han venido a complejizar en análisis de las relaciones que existen entre los factores de producción de la calidad educativa y sus efectos para los alumnos. Especialmente importantes en tal sentido son los desarrollos en orden a identificar el peso relativo de los factores internos y externos a la unidad escolar⁶².

Si bien los aportes del sociólogo Coleman son de gran importancia tanto para la educación como para la disminución de las desigualdades sociales, la incursión de nuevas disciplinas en la escuela se realizó bajo los términos de esas ciencias, llegando a desconocer las dinámicas propias de la formación. Así es como la administración y las ahora consideradas ciencias de la educación, pretendieron convertir a la educación en una ciencia experimental cuya intención es el estudio del fenómeno social llamado educación, para hacer posible, entre otros propósitos su control y palnificación⁶³.

El asunto con este tipo de irrupciones es que tratan de dar soluciones desde la disciplina que se observa y desconoce la disciplina fundante del saber. En este estado de las cosas, para la mejora de la productividad en educación “el hecho de identificar factores de eficacia no responde a la pregunta sobre cómo llegar a reunirlos, sino que se toma como estrategia detectar, por vía de contraste, cómo son las escuelas poco eficaces y, además, definir mejor qué sucede con aquéllas que mejoran”.⁶⁴ Este tipo de prácticas se conocen en administración como *benchmarking* y, como otras técnicas usadas, parten de los supuestos de que los objetos de comparación son homogéneos y por lo tanto susceptibles de unificar. Esta característica es fundamental en el primer modelo ya que como lo menciona Cassaus: “La visión paradigmática

⁶² ALVARIÑO. Op. cit., p. 5.

⁶³ ZULUAGA, Olga; MARTÍNEZ BOOM, Alberto, et. al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. p. 22.

⁶⁴ ALVARIÑO. Op. cit., p. 10.

de tipo A representa un universo estable: en él, los supuestos acerca del ser humano son de tipo trivial y los referidos al contexto, son invariantes. En esta representación, el cambio es acumulativo en torno a ciertos objetivos pre establecidos. Estos supuestos, requieren de un cierto tipo de teoría y de práctica gestionaría caracterizada por una perspectiva de tipo técnico-linear- racionalista”⁶⁵.

El tratar a la escuela como una empresa de realidades constantes e invariables en la que se pueden llegar a soluciones homogéneas, hizo que el modelo corriera “el riesgo de impulsar a una especie de normalización de la enseñanza, de los contenidos y los métodos, en la misma medida en que no juzga el desarrollo educativo más que a partir de los resultados aparecidos cuantitativamente según ejercicios a su vez normalizados”⁶⁶. Esta situación incrementó el aislamiento de la administración y su enraizamiento ante la realidad educativa, pues la escuela debía acomodarse a sus condiciones y en su naturaleza esto no es posible.

Finalmente, la tercera forma de incursión del pensamiento administrativo en la escuela surge con la tendencia de la racionalización con fines de rentabilidad anteriormente mencionada. “Este tema de la escuela eficaz debe relacionarse con la reducción o, al menos, el control de los gastos educativos, que se ha vuelto una prioridad con la puesta en duda de la intervención del Estado: hacer más con menos, esta es la línea”⁶⁷. Al reconfigurarse la intención de progreso nacional en una intención de progreso concebida como crecimiento económico de carácter individual principalmente y teniendo en cuenta que la educación del individuo para la sociedad pasa a ser la educación para el empleo como forma de alcanzarlo, la racionalización del pensamiento administrativo traslada las responsabilidades y por ende los costos a quien hace la apuesta por ese progreso. De esta manera en las escuelas el sentido otrora considerado para la formación del hombre se traslada a la formación de un cliente,

⁶⁵ CASASSUS. Op. cit., p. 15.

⁶⁶ LAVAL. Op. cit., p. 279.

⁶⁷ Ibid., p. 248.

que ya no es una apuesta de una sociedad, sino que es un usuario que se forma para apostar en una sociedad, la que le convenga. Al respecto Laval reflexiona, “No es la sociedad quien garantiza a todos sus miembros el derecho a la cultura, sino que son los individuos quienes deben capitalizar los recursos privados cuyo rendimiento futuro garantizará la sociedad” ... ante ello “le corresponden instituciones que no parecen ya tener otra razón de ser que el servicio de los intereses particulares”⁶⁸.

Gradualmente, y después de muchos terrenos ganados o cedidos en muchas disciplinas, la sociedad se fue moviendo al ritmo del crecimiento económico y las aspiraciones democráticas⁶⁹, en este momento es difícil para cualquier persona concebir o caminar a otra marcha diferente. Tal vez a eso se refería Fukuyama con su tesis sobre el fin de la historia y el último hombre⁷⁰, una visión totalitarista en la que no se ve otra forma de hacer y ser, en la que “el “gerencialismo”; es decir, el sistema de descripción, explicación e interpretación del mundo a partir de las categorías de la administración, está firmemente inscrito en la experiencia social contemporánea”⁷¹. Por todo lo anterior, para este modelo “la gestión se define como un conjunto de prácticas y actividades fundadas sobre cierto número de principios que apuntan a una finalidad: la búsqueda de eficacia, sobre todo económica. Así, la gestión es para la empresa privada lo que la administración es para la empresa pública”⁷².

⁶⁸ LAVAL. Op. cit., p. 18.

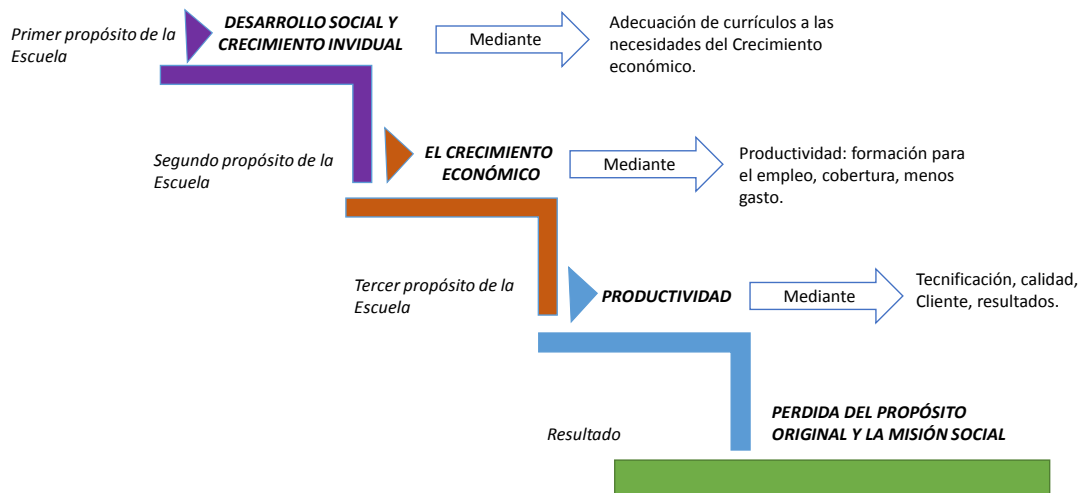
⁶⁹ CHANLAT. Op. cit., p. 16.

⁷⁰ FUKUYAMA, Francis. El fin de la historia y el último hombre. Madrid: Planeta, 1996.

⁷¹ CHANLAT. Op. cit., p. 16.

⁷² CHANLAT. Op. cit., p. 29. Síntesis del autor hecha de Gravitz (1994), Gould y Kolb (1964), Koonts y O'Donnell (1955), Simón (1957).

Figura 2. Resumen de la transformación de la escuela bajo los propósitos de la administración



Fuente: elaboración propia

Modelo 2. "Una amalgama integradora de la gestión"⁷³

El primer modelo de gestión escolar, en el que se considera la educación como bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico para el que se requiere de una lógica de la gestión empresarial⁷⁴, fue haciendo evidente una serie de vacíos e inconsistencias que, en lugar de los resultados esperados en el rendimiento, tuvieron el efecto contrario. Esta ruptura puede ser analizada desde diferentes factores externos e internos que han causado una reacción en cadena; para el caso se revisarán dos: la inviabilidad del sistema económico y las inconsistencias del modelo administrativo adoptado.

Con respecto al primer factor, las promesas de progreso que traía el crecimiento económico con la orientación de las todas las instituciones, incluida la escuela, al

⁷³ FIERRO EVANS, María Cecilia. La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana. En: *Cero en Conducta*. Año 14, No. 47. 1998. pp. 51-74.

⁷⁴ LAVAL. Op. cit., p. 18.

incremento de la competitividad, comenzaron a dar muestras de no solo ser incumplidas sino de tomar la dirección opuesta. A pesar de que la riqueza se está generando, las brechas de pobreza e inequidad son cada vez más profundas. La desigualdad global del ingreso aumentó de forma constante desde 1820 con una subida significativa desde 1980 en adelante.⁷⁵ Inicialmente parecía un fenómeno propio de países en desarrollo, pero ahora también está afectando de modo asombroso a las naciones emergentes, a las nuevas potencias económicas, e incluso a países ricos como EE.UU. o al Unión Europea. Estos lugares considerados una “burbuja de prosperidad” por tener crecimientos económicos constantes, están reportando una concentración alarmante de la riqueza y aumento de la pobreza, con una proyección de datos que indica que, de seguir las condiciones actuales, seguirá creciendo.⁷⁶

El modelo que se presentó en la escuela, y en el resto de la sociedad, como la solución ideal y universal para todas las contradicciones y disfunciones, termina alimentando el mal que se supone debe curar⁷⁷; de múltiples disciplinas provienen las evidencias, tal como lo sugiere Chanlat citando al economista Solow:

Los resultados obtenidos por las reestructuraciones efectuadas en las empresas precisamente en nombre de la eficiencia, parece no haber mejorado, ni la eficiencia ni la productividad... a pesar de todos los discursos sobre las nuevas tecnologías de la información y los beneficios de la reingeniería, la productividad no avanza: “ustedes pueden constatar la revolución informática en todas partes, salvo en las estadísticas de productividad. (Robert Solow, nobel de economía)⁷⁸ [sic].

Un sencillo análisis lógico hace evidente las profundas contradicciones que se han venido presentando:

- La acumulación de riqueza que trae el progreso individual no es compatible con la igualdad social.

⁷⁵ ORTIZ, Isabel y CUMMINS, M. Desigualdad global: la distribución del ingreso en 141 países. Unicef: 2012. p. 20.

⁷⁶ LÓPEZ ZURIAGA, Consuelo. La desigualdad social aumenta en todo el mundo. Disponible en: <http://www.elmundo.es/solidaridad/2014/07/17/53c74f45e2704e7b038b456b.html>

⁷⁷ CHANLAT. Op. cit., p. 23.

⁷⁸ Ibid., p. 58.

- Son diferentes las condiciones de quien tiene dinero de sobra para invertir, a las de aquel que escasamente le alcanzan para sobrevivir.
- La satisfacción de un cliente que tiene tan diferentes condiciones de adquisición agudizará la división entre élites y marginados.
- Los indicadores de crecimiento positivos no necesariamente se relacionan con la productividad, pueden ser fruto de recortes salariales o disminución de la calidad.

Estas contradicciones en la escuela se ven reflejadas en un ejercicio educativo su-peditado a la producción de ingresos, donde el consumo impera sobre la formación y el conocimiento pierde sentido frente a un cliente que espera ser satisfecho; si se tiene en cuenta que este tipo de cliente está basado en una escala de valores determinada por lo económico o lo financiero, es difícil que este pueda entender que en su formación está perdiendo lo fundamental. Al respecto Laval dice que “las diferentes formas de consumo educativo llevan a cabo de formas flexibles una reproducción de las desigualdades sociales en función de los públicos y las demandas”⁷⁹, lo que termina por banaliza un propósito esencial de la educación. Vargas Llosa tiene una forma de ilustrar cómo la visión de negocio también afecta lo esencial en las artes: “Era en cierta forma obligatorio que así ocurriera a partir del momento en que la obra literaria y artística paso a ser considerada un producto comercial que jugaba su supervivencia o su extinción nada más y nada menos que en los vaivenes de mercado, aquel periodo trágico en que el precio paso a confundirse con el valor de la obra de arte”⁸⁰.

Cosa parecida sucede con el asunto de la falta de correlación entre el nivel de formación y el desarrollo de capacidades. “El esfuerzo a favor de la reducción de costes se unió a una presión pretendidamente democrática en apoyo a otra reducción: la

⁷⁹ LAVAL. Op. cit., p. 261.

⁸⁰ VARGAS LLOSA, Mario. La civilización del espectáculo. Alfaguara, 2012 p. 38.

reducción de los contenidos enseñados y de las exigencias culturales”⁸¹. Esta idea de hacer más fácil la educación para que llegue a la mayoría, sumada a la creencia de que hacer más útil la formación era eliminar los fundamentos, resultó en una educación mediocre que no satisface las necesidades ni las expectativas de ninguno de los interesados: sociedad ni empresa. El economista francés Jacques Lesourne en su estudio de la evolución del sistema educativo, plantea que “hay una tendencia a tornar cada vez más inapropiada la correspondencia entre el sistema de organización de la enseñanza orientando el otorgamiento de certificación (de grados, niveles, títulos), y las capacidades que efectivamente las personas debieran poseer para el ejercicio de las actividades en todas las esferas de la vida social”⁸².

En relación con el segundo factor de ruptura del primer modelo referido a las inconsistencias del paradigma de administración adoptado, diversos autores atañen la situación de quiebre entre los propósitos y los resultados a la uniformidad en el tratamiento dado a las escuelas ente ellas mismas, como entre estas y las demás organizaciones sociales. Esta visión reduccionista hace a todas las instituciones susceptibles a estrategias que se aplican de forma homogénea asumiendo que son comparables, usan los mismos métodos administrativos bajo la premisa que son organizaciones en las que hay problemas y seres humanos y por lo tanto son “unificables”; así mismo, parten de que lo que funciona en un lado debe funcionar en todos, y especialmente, asumen que los cambios son acumulativos.

La adopción generalizada de los principios y prácticas de las escuelas clásica y psicosociológica de la administración en la gestión educativa, parte de la falsa suposición de que dichos principios y prácticas son automáticamente aplicables a la conducción de cualquier institución, independientemente de su naturaleza, sus objetivos y su entorno social y cultural. En ese sentido, muchas veces los fines de la educación y los objetivos específicos de las escuelas y universi-

⁸¹ LAVAL, CRISTIAN. Op. cit., p. 27.

⁸² LESOURNE, Jacques. Educación y sociedad: los desafíos del año 2000. Citado por: NAMO DE MELLO, Guiomar. Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro, 2005. p. 3.

dades han sido postergados por tecnologías administrativas que rinden culto predominante a la eficiencia económica y a la eficacia institucional⁸³.

Poco tiempo tomo el darse cuenta de que la complejidad de la escuela es demasiado grande para ser gobernada de manera uniforme, especialmente porque el grado de apropiación de políticas y estrategias es de muy bajo margen y porque a pesar de la dependencia total de los lineamientos que se definen en el centro de control, no se sabe qué está sucediendo en las instituciones y los resultados no se están logrando. Así surge como solución el proceso de descentralización, en la que el objeto de la gestión educativa deja de ser el sistema en su conjunto, para ser la administración de unidades más pequeñas y generalmente especializadas⁸⁴, pero como lo explica Casassus, contrario a lo esperado, esta medida trajo nuevos problemas sin resolver los originarios:

En los procesos de descentralización democrática, se produce una redistribución del poder hacia instancias administrativas más pequeñas. Este proceso de descentralización con orientación democrática tuvo como resultado inicial, una pérdida de poder en el ámbito central. El sistema se encontró en una situación de desequilibrio en la distribución del poder que se genera al interior del sistema. Esta situación estimuló la necesidad de generar un contra poder al nivel central. La tesis fue que sólo una situación de equilibrio dinámico de poderes podría provocar una sinergia en el sistema⁸⁵.

El contra poder que menciona Casassus se refiere a la llamada contabilidad social que hace referencia a nuevas formas de control que requirieron de una dinámica de “descentralización centralizada”⁸⁶, en la que por ejemplo se centralizan los currículos y procesos pero se descentraliza la implementación. Al respecto Palacios anota que, “quienes propician la descentralización apuntan a resultados de investigaciones que vinculan la efectividad de los establecimientos con la capacidad de gestionar sus

⁸³ SANDER, B. Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento. Citado por: NAVARRO, Miguel. La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. Universidad Pedagógica de Durango. Maestría en Desarrollo Educativo. Línea en Gestión Pedagógica. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>

⁸⁴ CASASSUS. Op. cit., p. 12.

⁸⁵ CASASSUS. Op. cit., p. 21.

⁸⁶ NAVARRO. Op. cit., p. 18.

propios asuntos, y a los abundantes ejemplos de cambio en las estructuras de empresas que muestran positivas ganancias de efectividad asociadas a una simplificación y descentralización administrativas y la focalización en la gestión de la calidad”⁸⁷. Este tipo de medida demandó una serie de mecanismos para implementar sistemas de información desde las instituciones hacia un ente que concentra, acompañado de estrategias para la evaluación de la calidad, teniendo como parámetros las directrices igualmente centralizadas, en los llamados procesos de acreditación basada en resultados.

Si bien los sistemas de información y los procesos de calidad resultan ser medidas que permiten la reflexión y comprensión de algunos escenarios en las dinámicas educativas en las instituciones, las responsabilidades de alcanzar la acreditación se circunscriben a las instituciones obligándolas a buscar recursos de fuentes privadas, lo que hace una importante segregación entre instituciones públicas y privadas. “Una acreditación basada en resultados, que agrega evaluaciones de resultados a medidas de cumplimiento como criterios para la acreditación / certificación, expande el estatus de las categorías de acreditación para discriminar más discretamente entre distritos, y diferencia el grado de supervisión de acuerdo al status de la acreditación otorgada”⁸⁸.

En la revisión crítica del estado de la literatura hecha por Navarro, se hace evidente que las directrices en la administración educativa se centran en los procedimientos que validan su pertinencia a las exigencias de las empresas, usando la acreditación como uno de los mecanismos optados por políticas internacionales:

Tendencias actuales de la administración educacional sobre todo norteamericana, que expresan fielmente las líneas de la política educativa para la educación básica y superior determinadas por la OCDE: Adopción de procedimientos de acreditación de las escuelas, empleo de incentivos para premiar y sancionar el desempeño, registro más amplio de métodos de informa-

⁸⁷ GENTO PALACIOS, S. Instituciones Educativas para la Calidad Total. Madrid: La Muralla, 1996. Citado por: ALVARIÑO. Op. cit., p. 14.

⁸⁸ ALVARIÑO. Op. cit., p. 17.

ción, diseño de mecanismos de participación de la comunidad escolar, la comunidad local y agentes externos, como empresarios, que generen “exigencias” y “apoyo” para el mejoramiento de la gestión⁸⁹.

Para ese momento la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales⁹⁰. La calidad se convierte en caballo de batalla tanto en la política como en el horizonte de las instituciones. Los principales exponentes de los principios de calidad están representados por Joseph Juran, Edward Deming, Phillips Crosby y Peter Senge⁹¹, quienes propagan una búsqueda en el que prevalece principalmente la perspectiva estratégica clásica combinada con la perspectiva de Calidad Total⁹², adscritas estas al primer modelo de gestión escolar.

Buena parte de los problemas de calidad y eficiencia de la educación básica se relacionan con cuestiones de organización de los planteles escolares, con el exceso de mecanismos burocráticos y de control y con la inexistencia de sistemas de evaluación diagnóstica, que permitan intervenir con certeza en el mejoramiento de las escuelas y de un sistema muy heterogéneo internamente” y, en consecuencia, demandaba, entre las “acciones prioritarias para modernizar la escuela primaria”, el establecimiento de un “programa de reformas a la organización y evaluación de la escuela⁹³.

Como se menciona anteriormente, estas medidas tomadas por el primer modelo de gestión de la educación para la utilidad social y rentabilidad económica no trajeron sino nuevos problemas. Para la muestra, la búsqueda de mejoramiento de la calidad educativa no conecta sus objetivos con las condiciones necesarias para dicha mejoría. La brecha entre recursos financieros disponibles y los necesarios, así como la cantidad y cualificación de los docentes para materializar el mejoramiento se hace

⁸⁹ NAVARRO. Op. cit., p. 5.

⁹⁰ ALVARIÑO, C; ARZOLA, S; BRUNNER, JJ; RECART, M y VIZCARRA, R. Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. 2000. Citado por: NAVARRO. Op. cit., p. 4.

⁹¹ CASASSUS. Op. cit., p. 11.

⁹² CASASSUS. Op. cit., p. 30.

⁹³ RAMÍREZ, Ramiro. La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación. En Memoria del quehacer educativo 1995-2000, tomo I. p. 5.

más insoslayable⁹⁴. Para María Torres “una de las consecuencias de esto, desde el punto de vista conceptual, ha sido el establecimiento de un sistema con mundos paralelos y superpuestos entre la política y la práctica”⁹⁵; ante la situación en la que se ven las instituciones obligadas a mostrar resultados y no tener condiciones reales para darlos, el único recurso posible que tienen es aparentar.

Esta situación determina la diferencia sustancial ente el primer y segundo modelo de gestión. En el primero, cuando los problemas que trae asumir la escuela con la visión de la gestión empresarial conducen a situaciones inmanejables, las soluciones a esos problemas se buscan en estrategias nuevamente provenientes del modelo de gestión empresarial. En respuesta a esta visión reduccionista, que trae los resultados descritos anteriormente, el segundo modelo pretende abordar con más conciencia de la realidad escolar los asuntos de la gestión, modelando una forma particular de aproximación entre el quehacer de la escuela y la administración, a fin de lograr una amalgama integradora de la gestión⁹⁶. Esta visión es compartida por diferentes autores que después de contemplar al detalle la situación, llegan a la conclusión de que:

Solamente a través de la comprensión de los valores, prácticas, creencias y cultura de lo magisterial y de lo escolar, se podrá construir una visión auténtica de gestión para la escuela en donde se pueda considerar a la organización escolar como un especial tipo de organización y a su función que realiza, como generadora y transmisora de conocimientos, saberes y de cultura social, por lo cual no se puede controlar y medir con los criterios de la eficiencia administrativa- y por otra parte, para comprender al maestro como sujeto, debemos enfocarnos a sus tareas y prácticas, así se ha establecido respecto de las prácticas del maestro⁹⁷.

En este ambiente de búsqueda de comprensiones, Cassasus elabora un acucioso análisis que termina en un planteamiento en el que atribuye los problemas de la gestión escolar a la tensión entre dos paradigmas de la administración, uno de tipo A y

⁹⁴ TORRES, Rosa María. Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México: Perfiles. p. 8. Recuperado de: <http://www.utescuinapa.edu.mx/multimedia/files/rol%20de%20docente.pdf>

⁹⁵ CASASSUS. Op. cit., p. 19.

⁹⁶ FIERRO. Op. cit., p. 65.

⁹⁷ NAVARRO. Op. cit., p. 6.

otro de tipo B. El primero corresponde a la administración útil más para empresas manufactureras, de productos más que de servicios, a las que formas normativas y prospectivas les son más favorables para su crecimiento; mientras que el paradigma tipo B es la forma de administración que mejor se ajusta a organizaciones con contextos fluidos, complejos y cambiantes para las que el cambio es turbulento y cualitativo⁹⁸. Grosso modo, para Cassasus los problemas surgen cuando a una organización con características de tipo B, se le imponen modelos propios del tipo A, como para el autor sucede en el caso de la educación.

Teniendo en cuenta los hallazgos de Cassasus, en el modelo denominado en esta revisión como el de la “amalgama integradora de la gestión”, se plantea que, para los reformistas de la gestión escolar, los problemas se deben a la falta de correlación entre los modelos de administración y la realidad, lo que los divide en dos grupos diferenciados entre sí según la forma de plantear la solución. Por una parte, está la agrupación que considera que, si se tiene en cuenta la cultura de lo magisterial y de lo escolar, se requiere apostar por una innovación orientada a la solución de problemas; en contraposición, está el grupo de quienes consideran que lo que se debe hacer es dirigir la administración a la consecución de la finalidad de la educación, al alcance de los aprendizajes.

Es importante aclarar que, los diversos impactos de la gestión escolar no se pueden reducir a un error en la percepción del pensamiento administrativo que se resolvería con tan solo identificar el tipo de institución y usar un modelo que le funcione, porque tal salida seguiría siendo un remedio miope. Por esto, es necesario hacer la precisión de las intenciones en las propuestas de gestión que se clasifican en el modelo tipo 2.

⁹⁸ CASASSUS. Op. cit., p. 13.

La gestión escolar para la solución de problemas como variante del modelo 2

Teniendo como precedentes la necesidad de hacer una integración entre la escuela y la administración, en este grupo de analistas se encuentran aquellos teóricos que se esfuerzan por hallar una definición para la gestión escolar que la diferencie claramente de la administración educativa. En esta exploración encuentran que las referencias sobre escuelas efectivas resultan simplistas, la realidad del cambio escolar es multi-dimensional, lenta, no lineal⁹⁹; comprenden que la gestión escolar es un “proceso muy complejo que involucra diversos saberes, capacidades y competencias dentro de un código ético que establezcan la conducción acertada de la organización hacia el logro de su misión”¹⁰⁰, y concluyen que la gestión educativa se constituye por la puesta en práctica de los principios generales de la gestión y de la educación. En este sentido, para ellos la gestión es una disciplina aplicada, es un campo de acción¹⁰¹.

Esta búsqueda se ve marcada por un ambiente de incertidumbres, ambigüedades y faltas de claridad en la definición de la gestión, rastreables en múltiples propuestas de conceptualización que dan la sensación de hacer descripciones centradas más en lo que no es la gestión que en lo que realmente es. Este titubeo se puede entender como la ausencia de un fin de la gestión que de sentido al quehacer de esta en la escuela. Al final, se puede colegir una definición que se decanta por una gestión que se basa en el reconocimiento de los problemas de la escuela y sus causas, así como de los recursos y capacidades de que se disponen para superarlos¹⁰².

⁹⁹ SCHMELKES, S. Investigación educativa y gestión escolar: ¿Un binomio ejemplar?. En *Caleidoscopio* No. 3, 1998. Citado por: NAVARRO. Op. cit., p. 8.

¹⁰⁰ TOPETE, C. Desafíos y políticas de formación para la gestión en educación media superior. 2001. Citado por: NAVARRO. Op. cit., p. 13.

¹⁰¹ CASASSUS. Op. cit., p. 2.

¹⁰² RAMÍREZ. Op. cit., p. 15.

Se entiende como modelo de gestión a ese conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados. A diferencia de la planificación que tiende a realizar previsiones a más largo plazo, el modelo de gestión aspira a objetivos de corto y mediano plazo; propone un mayor número de alternativas posibles para un futuro más remoto debido a la gran dosis de incertidumbre; procura dejar un amplio margen para las acciones de ajuste y le da gran peso a las prioridades en la medida en que estas indican donde iniciar las acciones a corto plazo¹⁰³.

En la conceptualización de la gestión escolar hecha por este modelo, se reconoce la calidad y eficiencia como los principales problemas de la educación y los adjudica a fallas en la organización. Para algunos las fallas se hacen manifiestas en la falta de procedimientos claros y para otros en el exceso de la burocracia; la desorganización se debe en algunos casos a la falta de control y en otros a la falta de una evaluación diagnóstica o de egreso que permitan intervenir con certeza en el mejoramiento¹⁰⁴; en la búsqueda de soluciones coinciden principalmente en que es necesaria la intervención en la escuela para modernizarla, siendo la innovación y el liderazgo los elementos claves en ese mejoramiento. Coincidiendo a este respecto, en la OEI “se reconoce a la gestión escolar como un escenario de innovación que se orienta a apoyar a equipos de decisores y docentes en lo referido a estrategias de cambio educativo”¹⁰⁵.

Con la pretensión de conciliar la administración y la educación, esta visión de gestión escolar que hacía el llamado a considerar la manera como los aspectos pedagógicos, políticos y administrativos se hacen presentes y están íntimamente ligados¹⁰⁶, logra hacer más invisible y poco clara las fronteras entre la administración y la educación. Al procurar no dejar al azar ninguna de las variables que afectaban los problemas identificados en la escuela, se fijaron rígidos procedimientos que terminaban con indicadores para evaluar los avances. La búsqueda de evidencias se convirtió en

¹⁰³ NAMO DE MELLO, Guiomar. Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro. p. 7. Recuperado de: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/namo-de-mello.pdf>

¹⁰⁴ RAMÍREZ. Op. cit., p. 4.

¹⁰⁵ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. La gestión escolar como escenario de innovación. 2002. Citado por: NAVARRO. Op. cit., p. 9.

¹⁰⁶ NAVARRO. Op. cit., p. 9.

la manera de mostrar el cambio educativo. Los especialistas de la gestión educativa se centraron en perfeccionar los métodos de evaluación mediante indicadores y se fue desplazando la participación de la pedagogía.

Estos nuevos gurús de la gestión escolar que se presentan entonces como expertos en eficiencia educativa, ofrecen nuevos modelos de organización, proponen técnicas de gestión empresarial de las clases e intentan imponer métodos de medida¹⁰⁷. Para Laval, este grupo de especialistas está convencido de la transformación de la escuela aprovechando las ventajas de la administración, pero desconocen los aportes y comprensiones de otras disciplinas que estudian las problemáticas de la escuela; para Laval estos nuevos expertos “alejados del contenido cultural de los estudios, al obedecer tan solo a los cánones de la lógica gestionaría, muy sensibles a la presiones de los medios económicos, se definieron socialmente como expertos especialistas de la enseñanza aun cuando se desentendían de la dimensiones estéticas, morales o científica de los estudios”¹⁰⁸.

En el artículo *La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación*, Rodolfo Ramírez expone cómo se hace una lectura de la problemática en la escuela, orientada a diseñar estrategias para que las autoridades educativas intervengan con mayor eficacia en la vida escolar¹⁰⁹, con lo que se llega a relegar la participación de la pedagogía ya que según lo ven, la didáctica no soluciona nada, la capacitación de maestros no tiene impacto, ni siquiera un profesor preocupado por renovar su práctica es pertinente si no hay capacidad de los directores de escuela para dirigir la acción de los maestros. Al respecto al artículo declara:

La sola presencia de los materiales en las aulas no garantiza su uso adecuado y tampoco el establecimiento de formas de trabajo docente congruentes con las metas educativas, aun cuando sean precedidas de cursos de capacitación. Por otra parte, cuando el diseño de los cursos responde a las necesidades del quehacer de los maestros y éstos son bien realizados, apenas lo-

¹⁰⁷ LAVAL. Op. cit., p. 258.

¹⁰⁸ Ibid., p. 260.

¹⁰⁹ RAMÍREZ. Op. cit., p. 7.

gran mejorar las cualidades individuales de los profesores, lo cual no es despreciable. Sin embargo, los maestros frecuentemente enfrentan mayores dificultades cuando intentan renovar su práctica en escuelas cuya actividad y costumbres son poco propicias a la labor disciplinada y rigurosa, a la acción colectiva y al cambio de tradiciones y rutinas establecidas¹¹⁰.

El afán de pertinencia de esta visión de gestión escolar, centró su acción en la vinculación de líderes administradores que, en diferentes estancias de dirección como ministerios, secretarías de educación o directivos docentes, tuvieran las capacidades para incorporar métodos más minuciosos en la revisión de indicadores de resultados y tuvieran más claridad en el funcionamiento de la lógica administrativa. Esto con el fin de llevar a las escuelas una mayor planificación de tareas e inversiones, un mejor clima organizacional y un más adecuado aprovechamiento de tiempo y recursos, los cuales eran desperdiciados principalmente en la deserción y la repitencia de estudiantes.

Es fundamental resaltar que el propósito de ese tipo de revisiones no es caer en señalamientos que impidan ver el proceso como un ejercicio de comprensión libre de la búsqueda de culpables. La escuela ha sufrido reveses a su legitimidad provenientes de diversos lugares y es de esperarse en una institución social de tal envergadura. En palabras del mismo Laval, “esta mutación de la escuela no es el producto de una especie de complot, sino de una construcción muy eficaz por cuanto no existe una instancia responsable, ni siquiera varias, que pudiera identificarse fácilmente, el proceso es muy difuso, posee múltiples enlaces... y se oculta generalmente tras las mejores intenciones éticas”¹¹¹. El camino de construcción de horizontes renovadores para las instituciones educativas, requieren de análisis de las causas de las situaciones actuales, sin quedarse en la cómoda excusa de encontrar a un responsable.

Con esto en mente, las exploraciones realizadas sobre los discursos de la gestión escolar son deconstrucciones de sentidos y razonamientos que se van dando tanto en reacción con las demandas y el ambiente social que se vive, como en niveles de

¹¹⁰ RAMÍREZ. Op. cit., p. 6.

¹¹¹ LAVAL. Op. cit., p. 21.

comprensión alcanzados por personas interesadas en encontrar vías alternas a una gestión que dé respuesta a las situaciones encontradas en la escuela. Siendo así, en el segundo modelo de “la amalgama integradora de la gestión escolar”, se perciben nuevas propuestas que pretenden una intención más coherente con una intención educativa de la gestión.

La gestión escolar como herramienta para garantizar aprendizajes como variante del modelo 2

Mientras la anterior versión del segundo modelo ve la gestión escolar como el ejercicio de solucionar problemas, este modelo entiende la gestión escolar como “el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela: ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes”¹¹².

Estos teóricos parten de una premisa muy sencilla pero fundamental. La finalidad de la educación es el aprendizaje y no se están obteniendo los resultados. Esta observación es de fácil sustentación pues las pruebas de referencia internacional como las PISA, SERCE, TIMMS, y las versiones diseñadas para evaluar la calidad en cada país, demuestran que las competencias de los estudiantes no corresponden a los esfuerzos realizados para mejorar la educación. Así mismo lo respalda el fenómeno de la repetición y de la deserción que alcanza niveles inexplicables en muchos países del continente¹¹³.

Para ellos el asunto es claro: “El sistema no está preparado para pensar y planificar el trayecto escolar en términos de cantidad y calidad de los conocimientos y capacidades apropiadas para cada alumno, en un determinado periodo de tiempo. Menos

¹¹² EZPELETA, J. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Citado por: NAVARRO. Op. cit., p.14.

¹¹³ NAMO DE MELLO. Op. cit., p. 6.

aún han conseguido crear condiciones para que cada alumno aproveche su potencial”¹¹⁴. Según Namó de Mello, esto se debe a la ausencia de la formulación de modelos de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; la estandarización que ha sufrido la educación ha desconocido que las demandas provienen de “clientelas heterogéneas y socialmente desiguales” que técnicamente no resisten la uniformidad.

Para los promotores de este modelo de gestión, el desconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje como elemento determinante de la gestión se debe a que se olvida que para que una institución marche requiere tener presente tanto su naturaleza como los elementos básicos para su buen funcionamiento, lo que hace centrarse en asuntos netamente administrativos y financieros como los únicos asuntos a considerar:

La escasa o nula participación y consulta a los docentes y sus organizaciones en torno a las políticas educativas y a la formación docente, de manera específica, ha seguido siendo la norma en los procesos de reforma, con la previsible resistencia y hasta rechazo activo del magisterio en muchos casos. Los procesos de descentralización no se han acompañado de los esfuerzos expresos de formación y fortalecimiento de los equipos escolares que serían necesarios para hacer realidad la consigna de la autonomía escolar, más allá de la descentralización administrativa y financiera¹¹⁵.

A la falta de formación de los equipos escolares para asumir problemas reales como los generados por la insuficiente atención a las necesidades básicas de aprendizaje, hay que agregarle los causados por la constante variación en las metas a alcanzar en las escuelas. El ritmo de los cambios de gobierno no permite asentar procesos para afianzar ninguna propuesta educativa. Esta permanente inestabilidad contribuye ampliamente a la pérdida de rumbo de las instituciones que no terminan de adoptar una política cuando llega una nueva procedente del gobierno de turno; si esto de por sí es una situación desestabilizante, se hace abrumadora cuando las políticas se

¹¹⁴ Ibid., p. 6.

¹¹⁵ TORRES. Op. cit., p. 2.

contradicen entre sí, con las planteadas en planes de gobierno nacionales, regionales o locales que no se logran conciliar:

Como el tiempo de los ciclos políticos es siempre menor que el que se necesita para madurar políticas de educación nacional y regional, la discontinuidad y la manipulación de los sistemas de enseñanza de acuerdo con intereses doctrinas partidistas genera desconfianza y descontento. Esa excesiva “politización” e inestabilidad de las políticas educacionales del estado serán aún más nocivas si se considera que dentro de un concepto amplio de necesidades básicas de aprendizaje, ellas constituyen un estado casi permanente de los seres humanos¹¹⁶.

La gestión escolar como una herramienta para garantizar aprendizajes centra su atención en la importancia de producir conocimientos que fortalezcan las metodologías de enseñanza, las formas de afrontar contenidos y las acciones necesarias en las instituciones para crear condiciones para el aprendizaje. Aunque este modelo aún no cuenta con un desarrollo teórico considerable, tiene en cuenta a las ciencias de la educación como el motor encargado de generar estos cambios; esta visión encuentra eco en sectores que han venido estudiando las problemáticas de la educación en relación con la posibilidad de cumplir las metas planteadas con los recursos existentes, considerando las necesidades y condiciones reales de las escuelas y de los alumnos:

La realidad de los sistemas escolares y las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la mayoría de países en desarrollo son precarias y hasta dramáticas, muy lejanas de los entornos descritos para las “escuelas efectivas” en los países de la OCDE. Un estudio encargado por UNESCO y UNICEF en 1994 sobre las condiciones de la enseñanza primaria en 14 países en desarrollo revelaba entre otros: alta inestabilidad del personal docente; países en los que 60% de los docentes sólo ha completado la escuela primaria y 20% a 30% no tiene formación para la docencia; la mayoría enseña entre 5 y 6 horas por día, a menudo en dos y tres turnos; aulas que ni siquiera tienen una pizarra, una mesa y una silla para el docente; el tamaño promedio de la clase en el primer grado va de 25 a 112 alumnos¹¹⁷.

Según Namó de Mello, un modelo de gestión centrado en la satisfacción de necesidades de aprendizaje requiere: establecer una apertura institucional para establecer trabajos asociativos con otros sectores dentro y fuera del Estado, flexibilidad para adoptar soluciones alternativas y diferenciadas, tener en perspectiva la amplificación

¹¹⁶ NAMO DE MELLO. Op. cit. p. 6.

¹¹⁷ SCHLEICHER, A. et.al. The conditions of primary schools: A pilot study in the least developed countries. Citado por: TORRES. Op. cit., p. 9.

de las oportunidades y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, así como modelos básicos de calidad de la enseñanza y sistemas de evaluación de los resultados orientados a compensar los desequilibrios y las desigualdades sociales. Esta visión según la autora aportaría considerables mejoras al sistema económico, aportando un enfoque más humanista con una opción que deja de ser una ficción para la escuela¹¹⁸.

Sin demeritar estas propuestas que buscan modelos de gestión más consecuentes con la realidad, aún es necesario dar otro paso en la consecución de un modelo autónomo y coherente con la sociedad y la realidad de las escuelas; aún se buscan formas de hacer diferentes pero soportadas en intensiones de rentabilidad que manifiestan que, “Es posible concluir que si se enfoca la atención sobre el concepto de necesidades básicas de aprendizaje, las habilidades cognitivas requeridas para vivir en una sociedad, para los países en desarrollo puede ser una condición para la recuperación de un crecimiento económico auto sustentado y un desarrollo social con más equidad y austeridad”¹¹⁹. Al escuchar estas declaraciones queda la sensación de que la escolaridad no se encargara ya de enseñar a pensar sino de enseñar una forma de pensar. Es una visión de la escuela bastante reducida, “ya no tiene que educar, ni instruir, ni formar en el pensamiento justo, sino que debe enseñar a recolectar, seleccionar, tratar y memorizar las informaciones”¹²⁰; el propósito de esta escuela parece entrenar más para ser útil y recuperar el crecimiento económico, olvidando que hay verdades trascendentales y que la preciosa vida humana es mucho más rica y compleja que lo que pide u ofrece el mercado. Si bien denotan inconsistencias, este tipo de ejercicios que van en dirección de la pedagogía hacia la gestión, son valiosos pues son escarceos que permiten contraponer apreciaciones a fin de entablar un diálogo, aterrizar los imaginarios de diferentes sectores de la sociedad,

¹¹⁸ NAMO DE MELLO. Op. cit., p. 13.

¹¹⁹ Ibid., p 4.

¹²⁰ LAVAL. Op. cit., p. 285.

enriquecer las posturas y, sobre todo, propician el surgimiento de las preguntas importantes como para qué educar y por qué.

Tabla 1. Resumen del modelo 2.

MODELO 2	Vacíos identificados en el modelo 1	Razones atribuidas a la inoperancia del modelo 1	Alternativa propuesta
2.1 Modelo de gestión para la solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> * Inconsistencia en los resultados del modelo frente al crecimiento económico. * Falta de correspondencia entre títulos y conocimientos. * Bajos resultados en pruebas de conocimiento estandarizadas tanto nacionales como internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tratamiento homogéneo entre la escuela y la empresa. * Falta de diferenciación entre la administración y la gestión. * El tipo de administración alejada de la realidad de la escuela. * Tratamiento uniforme entre diferentes instituciones educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cambiar el modelo de administración adoptado. * Diseñar procesos acordes a la escuela. * Modernizar la escuela. * Cualificar líderes escolares. * Incorporar sistemas de información. * Procesos para comprender y solucionar problemas. * Procedimientos para clarificar la acción * Gestión como acción.
2.2 Modelo de gestión para garantizar aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> * Bajo margen en la apropiación de estrategias globales y políticas públicas. * Pérdida de poder en el ámbito central. * Deserción y repitencia - fracaso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> * Inexistencia de sistemas de evaluación diagnóstica. * Constante variación de la política pública nacional y de esta con el gobierno de turno en cada región. 	<ul style="list-style-type: none"> * Modernizar la enseñanza. * Reconocer las necesidades básicas de aprendizaje por poblaciones. * Rediseño de currículos en cantidad acorde con la capacidad. * Cualificar maestros en didácticas. * Incorporar TIC. * Flexibilidad. * Gestión como acción.

Fuente: elaboración propia.

Modelo 3. Visión pedagógica de la gestión escolar

Hasta el momento la revisión del devenir de la gestión escolar muestra las dificultades de crear una definición. No es fácil mostrar un panorama general cuando la visión depende del ángulo de observación particular, lo que para unos son coherencias y, para otros, inconsistencias. En este rompecabezas de comprensiones es de resaltar los ejercicios hechos por Casassus y Navarro. El que el primero hace más nítido el panorama con la clasificación de las instituciones según los paradigmas tipo A y tipo B de la administración, mientras que el segundo encuentra tres tendencias en el modelo de gestión según el énfasis de su hacer:

La discusión conceptual sobre la gestión escolar identifica al menos tres tendencias: La de fuertes influencias administrativas y con acentos en lo organizacional (Martínez et al; 1995 Navarro, 1999; Topete y Cerecedo 2001), la que hace énfasis en la trama de los procesos, la cotidianidad, los sujetos y la cultura de lo escolar (Ezpeleta y Furlán, 1992, Pastrana, 1997; Elizondo et al, 2001; Marquiegui, 1997) y finalmente la tendencia que sublimiza el fin último de la gestión escolar: la generación de aprendizajes en la escuela (Schiefelbein, 1997; Ezpeleta, 1997; Namo, 1998; Guadamuz; 1998)¹²¹.

A pesar de la claridad que pueden aportar, estas rigurosas revisiones del estado del arte de la gestión escolar dejan a medio camino el trabajo. Las comprensiones alcanzadas en torno a la gestión escolar actualmente están dentro del campo epistemológico de la administración. La historia se cuenta desde esta y desde la economía, como si la escuela naciera con ellas o como si no se hubiese hecho nada hacia atrás. Si bien aprender está en la naturaleza humana, la pedagogía es un saber milenario sobre la educación, que se ha ido construyendo a fuerza de reflexión, revisión y análisis de una práctica continuada. Según Beltrán, la especificidad de la pedagogía como un campo de saber se funda en que tiene su propia historia, conceptos, prescripciones y objetos de saber; así mismo tiene un discurso propio, un sujeto específico de saber y una institución específica de aplicación y experimentación: la es-

¹²¹ NAVARRO. Op. cit., p. 14.

cuela¹²²; esta condición la hace un campo disciplinar que tiene un campo epistemológico independiente al de la administración.

Para una sociedad en la que el paradigma que predomina es el científicista, experimental o práctico, un saber que no obedece a esta fórmula se considera espurio e imperfecto; sin duda esta situación afecta a la pedagogía, pues diferentes paladines han tratado de volverla una ciencia experimental con un constructo de técnicas y métodos replicables y cuantificables que pretenden darle mayor validez. Esto no ha impedido que la pedagogía siga tomando forma desde los discursos que hacen parte de un cuerpo racional que no es científico y que, desde nociones más abiertas, como la arqueología, se pueda explicar mucho mejor los comportamientos racionales, políticos, y morales, propios de un saber pedagógico¹²³.

La pedagogía es un saber de reflexión y confrontación de una práctica que puede hacerse de forma espontánea, o de forma consciente iluminada por las reflexiones teóricas que se van construyendo en ella. Esta teoría es lo que se conoce como el saber pedagógico, que en lugar de fórmulas o leyes produce discursos. En la construcción del saber pedagógico se han abordado diferentes problemas que la administración o gestión escolar han considerado en su paso por la escuela. La preocupación por la metodología, las formas de tratar contenidos y la organización de las condiciones de la enseñanza¹²⁴ son atendidas por la didáctica, cuyo objeto de estudio es la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones prácticas de enseñanza y aprendizaje¹²⁵. Respecto al interrogante de cómo va a administrar el sistema educativo la explosión de saberes¹²⁶, desde el siglo XVIII se viene reflexionando so-

¹²² RÍOS BELTRÁN, Rafael. *Las Ciencias de la Educación en Colombia 1926-1954*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007. p. 25.

¹²³ ZULUAGA, Olga; MARTÍNEZ BOOM, Alberto, et. al. *Op. cit.*, p. 12.

¹²⁴ NAMO DE MELLO. *Op. cit.*, p. 2.

¹²⁵ ZAMBRANO LEAL, A. *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Bogotá D.C.: Magisterio, 2005. p. 21.

¹²⁶ NAMO DE MELLO. *Op. cit.*, p. 2.

bre la dimensión institucional de la educación intencionada, que en el siglo XX se estructura en la disciplina curricular¹²⁷.

Por ser un saber que se ha dedicado enteramente a estudiar la educación y la escuela, es necesario que la pedagogía sea la que afronte los asuntos de la gestión escolar y no la gestión los de la pedagogía. Con esto no se dice que la pedagogía tenga la respuesta a los problemas de la escuela, incluso es necesario contemplar que hay problemas que no tienen una solución, ante los cuales solo se puede aspirar a la comprensión y así tener criterios para la acción. Tampoco se está considerando una depuración de la pedagogía de la influencia de las demás ciencias, por el contrario, es necesario diálogos cada vez más interdisciplinarios entre saberes y ciencias. El camino no es eliminar la administración del contexto escolar sino avanzar reconociendo sus fortalezas y sus límites; pero para ello es necesario primero asentar el saber pedagógico, porque a los maestros “en verdad les falta avanzar teóricamente para poder iluminar la práctica, sobre la que intentan pensar”¹²⁸, sin sucumbir ante la seguridad de otros saberes.

Debemos considerar que los conceptos no conocen fronteras epistemológicas, ellos se relacionan de una teoría a otra adquiriendo en cada una un significado peculiar y un modo diferente de inserción en el conjunto de conceptos que conforman una disciplina. A la luz de este principio asumimos la relación de la pedagogía con otras disciplinas, convencidos desde luego de que las disciplinas avanzan a partir de conceptos y métodos que pueden provenir de otros campos de conocimiento¹²⁹.

Uno de los obstáculos que ha dificultado la construcción de un concepto de gestión escolar desde la pedagogía, y que a la vez ha favorecido la introducción desorganizada de otros saberes en las prácticas educativas, se relaciona con la falta de conocimiento de la pedagogía como teoría fundante. En el discurso de los maestros se requiere renovar la discusión por los conceptos básicos como pedagogía, saber, po-

¹²⁷ DIAZ BARRIGA, Ángel. Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. En: Revista electrónica de Investigación Educativa. México, 2003. Vol.5. p. 5.

¹²⁸ FREIRE, Pablo. La educación en la ciudad. México: Siglo XXI Editores, 2005 p. 127.

¹²⁹ ZULUAGA, Olga Lucía, et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. p. 20.

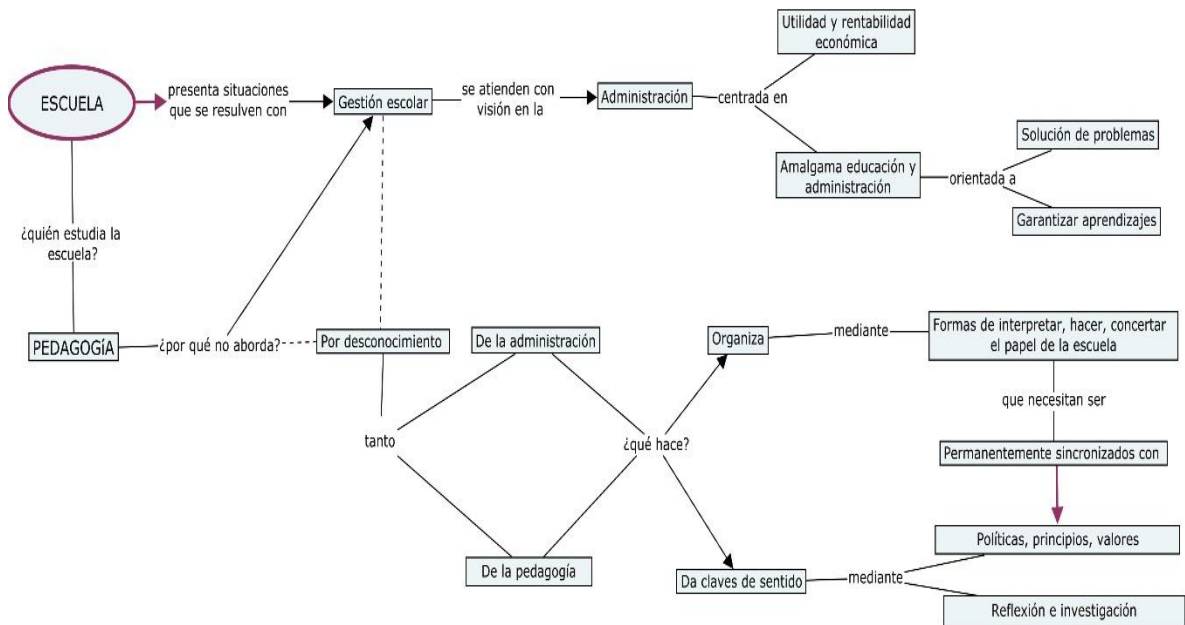
der, didáctica, maestro, escuela, aprendizaje, enseñanza, mediación del aprendizaje, comunicación humana, entre otros. No es una labor exclusiva del pedagogo. El maestro formado y el profesional de otras áreas que practica la docencia tienen la responsabilidad de asumir con respeto el saber que toma por ejercicio.

Se ha creído insustancial esta formación por considerarse poco práctica, pero al no tener el horizonte conceptual se pierden las claves de comprensión del fenómeno educación y escuela; mientras se prescindía de estas, no habrá criterios claros para la incorporación de los saberes, métodos y técnicas provenientes de otras disciplinas, así como no se podrá revelar el impacto de los diversos tipos de intereses que se presentan. Al no tener las claves de comprensión, se hace invisible el sentido y se desnaturaliza su labor; para Mejía, “el educador que no las piense y defina termina entregando estos presentes en su propia práctica a aquellos planificadores y decisores de política lejanos no sólo físicamente sino en sus concepciones y propuestas de sociedad”¹³⁰.

Surgiría la cuestión de cuál es la sustancial diferencia entre una visión de la gestión escolar desde la pedagogía en contraste con las de la administración. El aporte de la visión pedagógica sería en relación con los fines de la educación y las alternativas para actuar desde la escuela frente a las demandas del entorno. La falta de fines claros corrompe la acción pues todo es válido y deseable. La perspectiva que aporta la pedagogía permitiría dotar de sentido a los fines de la educación (figura 3) y de criterio a la incursión del saber de otras disciplinas, para dar respuesta a demandas, dudas y oportunidades desde una alternativa más humana.

¹³⁰ MEJÍA, Marco Raúl. Las escuelas de las globalizaciones. Bogotá D.C.: Desde Abajo, 2011. p. 23.

Figura 3. Desarrollo de la gestión escolar desde la administración y desde la pedagogía



Fuente: elaboración propia.

Quienes se dan cuenta que como humanidad no se está considerando seriamente buscar la solución, o por lo menos disminución, de los problemas globales como la pobreza, el hambre, la destrucción del ambiente, la violencia, la sobrepoblación, el manejo de residuos, la dependencia de combustibles fósiles, la muerte por enfermedades curables y tantos otros flagelos de la sociedad moderna; no pueden estar más que señalados como románticos tardíos, pesimistas, retrogradas, idealistas o hasta comunistas. La pregunta para qué educar no se responde con se educa para lo que necesitamos como sociedad. Contrariamente al creciente individualismo como modelo de éxito, tampoco se responde con que se educa para desarrollar a la persona. A pesar de todo lo que se pueda mostrar como una intensión humanista de la educación, se educa para entrar en el juego caprichoso del mercado. Esto demuestra que en sociedad hay una evidente falta de correspondencia entre necesidades, deseos y acciones.

Esa falta de reciprocidad en los sentidos hace creer que no hay alternativa posible a la lógica económica dominante, por lo que se gasta gran cantidad de recursos y energía para mantener la fachada. En este juego es fundamental guardar las apariencias, encubrir los errores y adornar hasta mostrar como avance el acto más insignificante. Para mantener la imagen las soluciones rápidas están por encima de las efectivas, los fines justifican los medios y la manipulación del lenguaje es fundamental. Actualmente se tienen tantas palabras que son tan políticamente correctas como vacías de compromiso, lugares comunes en los que no cabe la responsabilidad. Como casi toda institución humana, la educación no ha salido incólume, dejando como saldo el abandono de términos que ayudaban a configurar otras formas de valorar la vida y la persona.

La institución escolar, en su conjunto, experimentó, como otras instituciones, pero con una intensidad excepcional, una verdadera “transferencia terminológica” que preparó las reformas de inspiración liberal... basta recordar la inflación galopante del léxico de la gestión en la nueva lengua de la escuela para dar una idea aproximada de este fenómeno. A la vuelta de la década de 1980, la pedagogía se convierte incluso en una gestión, incluso en una gestión mental, y algunos proponen concebir al profesor como un gerente de clase. Saberes, innovación y colaboración, todo responde a esta lógica que tiene el atractivo de las visiones totalizantes¹³¹.

La transferencia terminológica no es un asunto de poco valor, todas las disciplinas lo experimentan como ejercicio de crecimiento; sin embargo, este proceso debe ser producto de adaptar nuevos términos que enriquezcan el horizonte de comprensión de una disciplina y no simplemente adoptar acríticamente conceptos que pueden contribuir a la pérdida de sentido de esta. Como resultado de las expectativas depositada en la escuela, “en la última década, los conceptos que dominan la reflexión de la política educativa tienen su raíz en la economía. Conceptos tales como la eficiencia, la eficacia, la evaluación, productividad, competitividad, incentivos han copado la literatura y el discurso de la política educativa”¹³². Conceptos que en la realidad de la escuela y de la pedagogía, no aportan sentido sino confusión y enrarecimiento del quehacer educativo lo que, nuevamente, conduce todo a la necesidad de aparentar.

¹³¹ LAVAL. Op. cit., p. 83.

¹³² CASASSUS. Op. cit., p. 19.

Es fundamental diferenciar la transferencia terminológica a la invasión de conceptos que truncan el sentido de la escuela por su doble lenguaje y los malentendidos que generan su uso; tal es el caso de la innovación, que se muestra como el antídoto de todo problema. Es una palabra con gran aprecio pues se asocia indiscutiblemente a una mejor versión y a progreso, a pesar de que la experiencia nos indique que hay innovaciones que, por el afán de la novedad, no tienen los desarrollos necesarios. En la administración la contradicción es mayor, pues exhorta permanentemente a innovar, pero “el mundo de la administración tiene horror a lo imprevisible, espontáneo, cambiante y a todo lo que surja de un movimiento social cualquiera. Prefiere el orden y la disciplina de las estructuras y los puestos bien establecidos”¹³³.

La innovación se vende como mejora, y si bien para algunas situaciones de la escuela ha representado nuevos aires que oxigenan la práctica, en muchos casos solo trae frustraciones y reproches para aquellos que se juzgan como maestros con poca visión, incapaces de innovar para superar los obstáculos, curiosamente obstáculos impuestos por políticas que no quieren cambiar sus posturas perjudiciales para las comunidades.

En la interpretación gestionaría dominante, la innovación se ha convertido en un fin en sí mismo, que debe constituir el objeto de una gestión particular, en la que coinciden expertos en pedagogía y administradores... hay una combinación muy liberal del tema de la innovación y de la argumentación a favor de un mercado que obliga a la innovación perpetua, y de ahí, igualmente, la unión de esta ideología con el gran relato de las nuevas tecnologías que se supone que revolucionan las relaciones pedagógicas¹³⁴.

En la dinámica trazada entre apariencias y lenguajes poco claros, cargados de eufemismos o contradicciones, “los acentos están en cambiar la escuela no importando que la cultura y las prácticas de las burocracias educativas sigan siendo esencialmente las mismas, con una descentralización centralizada, con un currículum vertical, con políticas reproductoras que no desatan las energías creadoras que son posi-

¹³³ CHANLAT. Op. cit., p. 69.

¹³⁴ LAVAL. Op. cit., p. 282.

bles en una política educativa auténticamente pública”¹³⁵. Por ello, la apremiante necesidad de encontrar una definición de gestión escolar que permita dialogar con otras disciplinas en los términos que den a la pedagogía el estatus un interlocutor válido para encontrar salidas conjuntas a problemas sociales cada vez más complejos.

Uno de los componentes centrales de esta pedagogía de las mentiras, diseñada por la ideología dominante para impedir el desarrollo de una comprensión crítica de la realidad, es la creación de ilusiones necesarias y simplificaciones en gran escala y de gran poder emotivo para que el rebaño desconcertado -la masa ingenua y mentecata- no se vea aturdido por la complejidad de los problemas reales que, además, tampoco sabría resolver¹³⁶.

La pregunta necesaria sería ahora cómo es una visión pedagógica de la gestión escolar; pero antes de pasar a una posible definición es necesario considerar unas condiciones fundamentales previas a esta conceptualización, la primera y más importante, es la perentoria necesidad de reconocer la condición política de la escuela. A pesar de que la educación está siempre presente en las agendas de los gobiernos y que para la sociedad en general se considera un valorpreciado e indiscutible, ni la sociedad ni los maestros son conscientes de las implicaciones de su condición política. “No siempre ven que en la clase nada es neutro, que el menor gesto es portador de un envite, que la decisión aparentemente más técnica puede estar conforme o en contra del proyecto fundador de la escuela, que el uso de tal o cual método facilita o dificulta la democratización del acceso a los saberes”¹³⁷.

La condición política no hace referencia a que es el lugar que da vía a las políticas para satisfacer acuerdos del ámbito mundial o el resumidero de la corrupción en la política local que tiene a tantas instituciones educativas sumidas en el clientelismo; no se habla tampoco de la política del Estado regulador que tiene a maestros y directivos preparando evidencias y cumpliendo indicadores de un increíble número de proyectos por cumplir y que desplazan el tiempo efectivo que se debería dedicar a la enseñanza.

¹³⁵ NAVARRO. Op. cit., p. 17.

¹³⁶ CHOMSKY, Noam. La (des)educación. Barcelona: Grupo Planeta, 2007. p. 18.

¹³⁷ MEIRIEU, Philippe. En la escuela hoy. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 12.

En el período actual la práctica está altamente influenciada por el discurso de la política educativa y por cierto, por los esfuerzos desplegados en la ejecución de las políticas educativas. Por lo tanto, su contenido tiende a avanzar en medio de los cambios que se producen en las políticas educativas, las presiones para implementar la política en vigor y por su práctica en sí, es decir, la que resulta de los ajustes de la práctica con las presiones “desde arriba”¹³⁸.

Hablamos de la política que a temprana edad se enseñaba como el acuerdo, organización y coordinación de muchos para lo que afecta a muchos; la política que asume responsablemente que los actos humanos no están desprovistos de consecuencias y que no se puede evadir el deber de hallar coherencia entre lo que se puede considerar justo y esos actos. Laval ve como preocupante que “es posible verificar que las transformaciones pedagógicas se han despolitizado profundamente y que a menudo se han separado de su significación social”¹³⁹.

El ideal de imparcialidad ha sido mal interpretado en la escuela. Por no caer en el sesgo de la selección social y la sumisión del intelecto al orden establecido que, perfectamente es posible desde la escuela, el sesgo se dirigió a la apolítica. Pero la escuela es una institución íntegramente política, tanto la acción como la omisión están cargadas de intencionalidades y no puede renunciar a ello sino asumirlo con gran precaución. En ese contexto, el maestro, como lo aclara Freire, no puede relegar su papel:

No existe un trabajador de la enseñanza, en Brasil o en cualquier sociedad, como algo abstracto, universal. El trabajador de la enseñanza en cuanto tal, es un político, independientemente de si es, o no, consciente de esto. De ahí que me parezca fundamental que todo trabajador de la enseñanza, todo educador o educadora, tan rápidamente como sea posible, asuma la naturaleza política de su práctica. Se defina políticamente. Haga su opción y trate de ser coherente con ella¹⁴⁰.

No es político porque tenga que cumplir con políticas y esa sería una reducción burda de su papel y de la política. El maestro contribuye a la creación del vínculo social que da sentido a la vida juntos y que permite hacer de la sociedad el refugio que

¹³⁸ CASASSUS. Op. cit., p. 2.

¹³⁹ LAVAL. Op. cit., p. 281.

¹⁴⁰ FREIRE. Op. cit., p. 57.

acoge al hombre. Hay que recordar entonces que “las instituciones artificiales nacidas en la historia son para satisfacer la insuficiencia de los medios naturales, para dar la oportunidad al hombre de desarrollar sus capacidades y posibilidades ontológicas”¹⁴¹. De esta manera, la escuela como institución artificial está hecha para proteger la sociedad dándole herramientas para el desarrollo de sus posibilidades.

La escuela y el maestro no pueden estar desconectados de una aspiración política. La escuela no es solo un espacio físico ni un trabajo, es una forma de vida, una postura, un modo de ser. Muchas personas que de otras disciplinas llegan a la escuela y entienden esto, encuentran en la escuela su vocación y realización personal; tantos otros que experimentan una escuela egoísta, confundida, acorralada, se sienten perdidos en su labor de maestros. De este modo, una escuela que no asume conscientemente su naturaleza política, se ve abandonada al vaivén de las orientaciones políticas de diferentes fuerzas sociales. Para Casassus las actuales políticas educativas “contienen declaraciones que expresan específicamente que las fuerzas que los animan, son las fuerzas de la globalización económica”¹⁴².

Para la muestra es evidente el efecto que tienen en la educación organizaciones internacionales ajenas a esta como la OCDE, la OEI, el BID y el Banco Mundial. En “cerrar la brecha”, el Banco Mundial presenta un informe, en el que aclara que es una guía y no una recomendación, dirigido a autoridades responsables y los actores del sector privado para que identifiquen prioridades de sus políticas para que aceleren el progreso educacional y tecnológico¹⁴³. Es importante señalar que estas guías se han incorporado gradualmente en la política educativa en los países de América Latina.

¹⁴¹ BORRERO CABAL, Alfonso, S.J. La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008, Tomo VI. p. 451.

¹⁴² CASASSUS. Op. cit., p. 21.

¹⁴³ BANCO MUNDIAL. Cerrar la brecha de educación y tecnología. 2005. Bogotá. D.C. 66. p. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/887851468141582988/pdf/348630958682561educaci1n1901PUBLIC1.pdf>

La presión ejercida sobre las escuelas para el cumplimiento de estas “guías” internacionales, parecen dejarla sin otro remedio que obedecer y ser objeto para el desarrollo de acciones ajenas a sí misma; la escuela que está esperando su razón de ser fuera de su propia postura política, se convierte en espectador de sus necesidades, sus problemas; un ente incomprendido y paralizado. Reconocer la condición política de la escuela es la primera tarea, ya que ésta es la forma de protegerla de los embates externos y las desavenencias internas, para así orientar el quehacer cotidiano y a largo plazo.

La escuela deber ser instituida... claro está que tenemos el derecho —el deber incluso- de querer mejorar el funcionamiento del “servicio público de educación” en todos los campos, desde la calidad de los edificios hasta la organización del empleo del tiempo, desde la utilización de las tecnologías de la comunicación hasta la gestión de personal. Debemos trabajar para que las condiciones de escolarización sean lo más equitativas posible, que todos los niños puedan beneficiarse realmente de buenas escuelas y buenos docentes... Pero todo esto siempre debe hacer referencia a los principios fundadores de la “institución Escuela”. Para hacer progresar a la Escuela, hay que saber cómo hacer “Escuela”¹⁴⁴.

Al ser política, la escuela debe ser instituida. Philippe Meirieu explica cómo instituir la escuela pasa por declarar sus principios fundadores o sus fundamentos, ya que esto le permite dar cuenta de algo que contiene y hace comprender sus propiedades esenciales. Los principios no son lo que va al inicio o en el origen, idea que hace creer que ya se tienen los principios porque la institución ya existe y, por lo tanto, no necesitan ser revisados; contrario a esto, los principios son para ser retomados cotidianamente, como una brújula para el viajero. Un principio es aquello que permite juzgar la realidad, la dirección que van llevando las acciones tomadas, remite a un orden ideal y la pertinencia de una creación humana desde el punto de vista de lo que constituye su razón de ser¹⁴⁵.

Para Meirieu, una escuela instituida es una escuela que tiene claros sus principios, ya que sin estos “la acción humana se decanta hacia el empirismo, se convierte en

¹⁴⁴ MEIRIEU, Philippe. En la escuela hoy. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 18.

¹⁴⁵ Ibid., p. 12.

un bricolaje sin horizonte”¹⁴⁶. Para Borrero, sin los principios la entidad universitaria carece de alma¹⁴⁷. Para la escuela ser política es una condición, mientras que los principios le dan carácter a esa condición: “el enunciado de un principio obliga a levantar la cabeza, a plantearse la pregunta de las finalidades y a preguntarse sobre los arreglos inevitables de la acción cotidiana”¹⁴⁸. En un entorno habitado por tan diversas y a veces contrarias intenciones, se podría pensar que llegar a un consenso en materia de principios es más que difícil. Afortunadamente existen propuestas que en un contexto tan complejo como el actual, ofrecen caminos que pueden conducir a alternativas, acuerdos mínimos, “unos valores y principios morales comunes, a los cuales no se puede renunciar sin caer bajo mínimos de moralidad”¹⁴⁹.

Partiendo de que la educación no es un fin en sí misma, pues sus proyecciones son eminentemente sociales¹⁵⁰, y a su vez no puede renunciar a su condición política, dado que la acción y la omisión están cargadas de intenciones, es necesario identificar los mínimos por los cuales la escuela mantiene su carácter trascendental para lograr acuerdos que le permitan actuar. Para Hanna Arendt, buscar lo trascendental no requiere salir de la vida diaria, sino buscar en ella algún hecho indiscutible y significativo y tratar de reflexionar sobre las condiciones racionales sin las cuales carece de sentido este hecho, para diseñar los procedimientos que den criterio a la actuación¹⁵¹.

Buscar los mínimos puede ser una tarea no tan complicada. Por ejemplo, si la estrategia de hacer feliz a la gente elevando sus ingresos no parece funcionar¹⁵² y los

¹⁴⁶ Ibid., p. 17.

¹⁴⁷ BORRERO CABAL, Alfonso, S.J. La universidad: Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008. Tomo VII. Op. cit., p. 78.

¹⁴⁸ MEIRIEU. Op.cit., p. 17.

¹⁴⁹CORTINA, Adela. Op. cit., p 10.

¹⁵⁰ BORRERO CABAL, Alfonso, S.J. La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2008. Tomo V, p. 17.

¹⁵¹ CORTINA, Adela. Op. cit., p. 21.

¹⁵² BAUMAN, Zygmunt. El Arte de la Vida. España: Paidós Ibérica, 2009. p. 12.

problemas que tiene la humanidad están relacionados con el riesgo de autodestrucción, entonces uno de los hechos indiscutibles y significativos del que se puede partir puede ser la vida; su aprecio, comprensión, conservación y disfrute. No es necesario llegar a verdades de Perogrullo, muchas veces antes se ha dicho que la búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación¹⁵³; sin embargo, según la propuesta de Arendt, a este hecho indiscutible le hace falta la reflexión de las condiciones racionales sin las cuales carece de sentido en la realidad de la escuela.

Esta reflexión y búsqueda de lo trascendental es una tarea de comunidad. La escuela no se puede dar por instituida, requiere una permanente revisión de esos mínimos que nos aclararán donde deben estar nuestras lealtades en las acciones cotidianas, para recordar una verdad primera que hemos olvidado. “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”¹⁵⁴.

Adela Cortina dice que “es el momento de aceptar el reto y convertir los problemas en oportunidades de crecimiento, o bien tratar de resolverlos solo con medidas administrativas que, así, tomadas en solitario, matan la vida”¹⁵⁵. La gestión escolar deberá ser entonces medidas administrativas que no se tomen en solitario, que tengan presente que los principios con los que tiene responsabilidad la escuela. La función de la gestión escolar será entonces contribuir a hacer visible esos principios en las formas de hacer, interpretar, concertar, concretar y poner en acción en el quehacer de la escuela.

La escuela necesita todo el apoyo y la ayuda que pueda venir de afuera, pero no de cualquier manera ni en cualquier término. La administración forma parte de las cien-

¹⁵³ SABATO, Ernesto. *La Resistencia*. España: Seix Barral, 2000. p. 67.

¹⁵⁴ ARENDT. Op. cit., p. 208.

¹⁵⁵ CORTINA. Op. cit., p. 27.

cias sociales y según Max Weber, quien también hizo aportes importantes en el enfoque estructuralista de la administración, “la primera finalidad de las ciencias sociales no es ponerse al servicio de algunos poderes o instituciones establecidos, sino en primer lugar y, sobre todo, volver inteligible la realidad humana, social e histórica”¹⁵⁶. Siendo así, se puede comprender que la administración adopta la forma de gestión escolar para servir a las necesidades de la escuela; su función es indagar por el cumplimiento de los principios de la escuela con el individuo, la sociedad y la humanidad. No es un juego de egos, quien es más importante o no, es quien tiene mayores responsabilidades y cuál es el papel de cada ciencia en ellas.

El papel de la gestión escolar no es planificar o crear procedimientos, diseñarle al maestro su trabajo en detalle es descalificarlo, es privarlo de su palabra y prescindir de sus saberes¹⁵⁷. Pero el papel de la gestión tampoco es dirigir, “la educación pública es también un campo de fuerzas, una confrontación de grupos e intereses, y una lucha continua de lógicas y representaciones”¹⁵⁸. Dado que en la escuela hay un campo de fuerzas y, no se puede definirle al otro su función sin caer en su anulación, esta necesita el ejercicio colegiado de sus miembros y una autoridad colectiva para asegurar la dirección hacia sus principios. Para Freire la escuela es un centro para el debate de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia¹⁵⁹. Esta idea es favorecida por la naturaleza de la escuela ya que de por sí es un espacio de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Navarro coincide al afirmar que, “en la acepción más integral de gestión escolar, se corresponde a la misma, un liderazgo compartido en la escuela, liderazgo que se traduce en una figura organizacional emergente: el colectivo escolar; esta democratización de la escuela pasa necesariamente por el eje de la conformación organizacional del

¹⁵⁶ WEBER, Max. Citado por: CHANLAT. Op. cit., p. 22.

¹⁵⁷ MOCKUS, Antanas. Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: Educación y Cultura. Bogotá D.C., 1984. Vol. 2.

¹⁵⁸ LAVAL. Op. cit., p. 24.

¹⁵⁹ FREIRE. Op. cit., p. 19.

colectivo de profesores”¹⁶⁰. La escuela que construye un liderazgo compartido, es gestora de profundas transformaciones sociales.

Hay que anotar que el papel de la gestión escolar tampoco es la eficacia productiva y mucho menos su papel es controlar. “La eficacia no tiene la evidencia que se cree. Es una construcción social, fruto de opiniones pedagógicas, de ideologías y de relaciones de fuerza”¹⁶¹. Cuando se habla de seres humanos no siempre se puede hacer lo más eficiente y rentable, hay que asumir los costes de hacer lo correcto. La eficacia de la educación está en sus límites, no pudiendo todo puede alguna cosa; es necesario ver al interior de la institución qué puede llevar a cabo completamente, ya que cuando la gente entiende la educación como posibilidad, descubre que la educación tiene límites¹⁶². Por esto mismo, controlar una institución que debe ser creativa, dinámica y que esta soportada en la relación entre sujetos, es incomprensible; “se debe entonces recordar que toda persona es un actor y que la realidad de las organizaciones se produce, se reproduce y se transforma a través del juego de los diferentes grupos e individuos que la componen... para ser actores deben ser primero sujetos, personas que se expresan y se reconocen”¹⁶³.

Si el papel de la gestión en la escuela no es planificar, dirigir, controlar, ni es la eficiencia productiva, su principal función entonces queda en la organización. Es fundamental poner en concierto el hacer, con los principios que se tienen; al respecto, la administración en su desarrollo disciplinar ha construido recursos técnicos, operativos y descriptivos que pueden contribuir a explicar y comprender desde lo cotidiano la dirección que se está tomando, los cuales pueden ser usados para identificar las prioridades al cumplir los fines de la educación. Pero la principal virtud de la gestión

¹⁶⁰ NAVARRO. Op. cit., p. 12.

¹⁶¹ LAVAL. Op. cit., p. 237.

¹⁶² FREIRE. Op. cit., p. 36.

¹⁶³ CHANLAT. Op. cit., p. 70.

escolar está en "la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización"¹⁶⁴. Su principal función es el concierto.

“Toda vida verdadera es encuentro” dice Martin Buber. Concertar los encuentros propios de la escuela es un gran reto para la gestión. En algunos encuentros tendrá que ayudar a conciliar las partes que se niegan a dialogar, en otros deberá hacer visibles a los actores ocultos, para otros encuentros posibles necesitará propiciar su presencia; pero habrá otros, dentro de la misma lógica de los principios de la escuela, que tendrá que defenderlos, librarlos del sinsentido que trae lo rutinario y sin más remedio, corregir el rumbo para dejarlos en el punto justo. Esa es la gestión escolar que necesitamos.

Básicamente, siempre educamos para un mundo que está confuso o se está convirtiendo en confuso, porque ésta es la situación humana básica en la que se creó el mundo por acción de manos mortales para servir a los mortales como hogar durante un tiempo limitado. Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se puede jamás tener la certeza de ella¹⁶⁵.

1.2.3.3 *Calidad educativa*

El término calidad educativa aparece por primera vez en el panorama mundial como resultado del informe “A Nation at Risk”, en el que se consideró que el estado de la educación en Estados Unidos de 1983, “había puesto en peligro la competitividad e integración de la sociedad norteamericana y que, por lo tanto, era necesario introducir medidas que produjeran cambios”¹⁶⁶. Es de resaltar que el debate por la calidad educativa aparece en un momento de crisis económica y social en el que se busca

¹⁶⁴ CASASSUS. Op. cit., p. 3.

¹⁶⁵ ARENDT. Op. cit., p. 205.

¹⁶⁶ CASASSUS, Juan. Lenguaje, poder y calidad de la educación. En: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO-OREALC, 1999. p. 46.

un chivo expiatorio, y pone en la mira a una institución sobre la que se levantan juicios condenatorios solamente introduciendo la sospecha.

Posterior a esta aparición del término, para las últimas tres décadas en el panorama mundial se ha incrementado el interés por la calidad educativa. Inicialmente en organizaciones internacionales como la UNESCO, la CEPAL, el BID, o la OEI, hasta posteriormente migrar a las agendas nacionales, los ministerios de educación y las escuelas. La literatura al respecto de la calidad educativa es abundante pero al mismo tiempo en ella es difícil precisar el concepto de calidad. Para algunos “El concepto de calidad se relaciona con los procesos y resultados de un sistema, en este sentido no es auto-referida, califica algo... es de algo, de la educación, de sus productos, de sus actores, de las instituciones, de sus contenidos, de sus impactos, de sus procesos”¹⁶⁷. Para otros autores, “la calidad educativa es observable y cuantificable evaluando los resultados efectivos del aprendizaje frente a valores de referencia o normativos que se consideran válidos y significativos”¹⁶⁸. En las anteriores definiciones como en muchas otras que a su vez son fuente de múltiples investigaciones sobre calidad, no se define el concepto sino que se hace referencia a este, insinuando con qué se puede relacionar o cómo se puede identificar la calidad, es decir solo la forma de hacerla operativa.

Si bien el concepto es ambiguo, no pasa lo mismo con los veredictos que este imparte. Una sentencia de buena o mala calidad trae igualmente importantes consecuencias para las instituciones, por tal motivo la preocupación por la calidad es genuina a pesar de no tener claro su aspecto; la calidad es el “coco” que invade los diferentes escenarios y actores de la vida escolar.

¹⁶⁷ DÍAZ; VALENCIA; MUÑOZ, VIVAS y URREA, 2006. Citado por: CELIS, Marly; JIMÉNEZ, Óscar y JARAMILLO, Juan. ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? En: Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. Bogotá D.C.: ICFES, 2012, p. 68.

¹⁶⁸ TORANZOS, Lilia. Evaluación de la calidad de la educación. Organización de Estados Iberoamericanos, 1996; DÍAZ et al., 2006. Citado por: CELIS; Ibid., p. 69.

Diversos estudios han mostrado que la calidad de la educación básica no es buena. Por un lado, los resultados obtenidos por los estudiantes en diversas pruebas no son los que socialmente se esperan cuando se tiene en mente el desarrollo del país y las exigencias de la vida actual; por otro, la calidad de los docentes, la calidad de los programas, de los textos y del material de apoyo tampoco es buena. Es natural pensar que debe existir una relación de causalidad entre los resultados pobres de los estudiantes y los factores que hemos anotado¹⁶⁹.

Este tipo de discursos no dice nada nuevo del estado de la educación ya que, tanto la preocupación, como la percepción negativa de esta, es un asunto histórico. La necesidad de cambio en la forma de educar se puede rastrear siglos atrás. Ya en 1762, Rousseau exhortaba en “Emilio” sobre esta necesidad diciendo: “Hablaré poco de la importancia que tiene una buena educación y no me detendré a probar que la que está en uso es mala; muchos otros lo han hecho antes que yo, y no me gusta llenar un libro de cosas que todo el mundo sabe”¹⁷⁰. Esta percepción de Rousseau es compartida por muchos intelectuales y analistas de diferentes épocas. Lo que ahora ha variado más que el tema, es el tono y la intención de plantearlo como parte de la política y del interés de los asuntos económicos, asociando el concepto de calidad al de evaluación y valiéndose de la imprecisión del término para desatar la sensación de crisis.

La falta de claridad en el concepto de calidad educativa es percibida por diferentes autores que señalan la confusión a la que se presta con el concepto, dado que se puede referir a múltiples aspectos a la vez: a resultados como a procesos, a condiciones como a indicadores, a propósitos como a realidades. Es evidente que sin necesidad de hacer clarificación ha llegado a condicionar el ejercicio escolar de las últimas décadas. Para Casassus es sorprendente que un concepto tan impreciso sea la piedra angular de la política pública:

La calidad de la educación, como objetivo, se ha convertido en un concepto estratégico en las formulaciones de política educativa en la gran mayoría de los países, en torno al cual se estruc-

¹⁶⁹ ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto. Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. Revista Educación y Pedagogía, [S.l.], n. 17, 2013. p. 155-183. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/17094/14806>. ISSN 0121-7593

¹⁷⁰ ROUSSEAU, Jacques. Emilio, o de la Educación. Madrid: Alianza, 1962. p. 10.

tura el resto de las políticas educativas. Esto ocurre tanto en los países del Norte como en los del Sur. Si bien esta convergencia es notable y se puede atribuir en parte a la creciente globalización, es más notable aún el hecho de que en el centro de las políticas educativas a escala planetaria se sitúe un concepto cuyo status sea socialmente ambiguo¹⁷¹.

La forma como se registra en la carta magna de Colombia es un ejemplo de esa ambigüedad de la idea de calidad. En ella se indica que, “Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos...”¹⁷². En este artículo el término calidad no agrega o quita nada a la claridad de la función del Estado, se puede eliminar sin que falte un elemento fundamental, pero, a pesar de que aparece sin un adjetivo calificativo que acompañe y de sentido (buena, mala, alta o baja), es un referente de acción que afecta toda la política educativa del país.

Ante esta situación, algunos investigadores han notado que el término es tan amplio que todo puede caber, pero muy corto a la hora de la capacidad de juzgar el cumplimiento de aspectos tan complejos como los fines de la educación, la formación moral o la capacidad crítica de los educandos. Este tipo de razonamientos lleva a Gómez Yepes a concluir que la aproximación que se hace al término calidad es equivocada puesto que “El rango de áreas para las cuales hay datos disponibles es notoriamente incompleto cuando se compara con los objetivos trazados en la Constitución, en la Ley General de Educación y en los Lineamientos Generales Curriculares”¹⁷³. Gómez plantea que, “Aunque hay un consenso implícito sobre la importancia que una educación de calidad tiene para el desarrollo socioeconómico y que el rendimiento de los estudiantes es indicador de calidad, existen definiciones dispersas de lo que es “rendimiento” y lo que es “calidad”, lo cual dificulta la aplicación de políticas públicas cla-

¹⁷¹ CASASSUS, Juan. Lenguaje, poder y calidad de la educación. Op. cit., p. 46.

¹⁷² COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Constitución Política de Colombia. Op. cit., Artículo 67.

¹⁷³ GÓMEZ YEPES, Ricardo León. Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. Revista Educación y Pedagogía, [S.l.], n. 38, p. 75-89, oct. 2010. p.78. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7274>. ISSN 0121-7593. Fecha de acceso: 10 oct. 2017.

ras y consecuentes con los desarrollos discursivos”¹⁷⁴. Para este autor, el único criterio que realmente se está considerando para clasificar la calidad de la educación es el uso de pruebas estandarizadas, lo que a su vez es un inconveniente porque tampoco se tiene claro a lo que se refiere con rendimiento escolar en ellas.

Para dar soporte a la toma de una postura clara de la calidad y su relación con la gestión escolar, se vio necesario hacer una reconstrucción a partir de una deducción hermenéutica del concepto, usando ejercicios de falsación y deducción. Inicialmente se hace un acercamiento a qué es la calidad, y de este se procede a revisar los dos elementos fundantes de la idea de calidad, uno es el de los intereses^{*175} y el otro, la capacidad y posibilidad que tiene el objeto o la representación^{**176}. Para este marco de referencia no se hace necesario afrontar el tema de cómo se hacen operativos los juicios de calidad, así que al final solo se hace un planteamiento de consideraciones y posibles soportes interdisciplinarios para futuras reflexiones.

Los seres humanos construyen permanentemente ideas y juicios. La calidad es un tipo de juicio en el que se otorga un valor a la satisfacción de una necesidad, una expectativa o un deseo. Estos juicios se pueden hacer tanto a objetos como a representaciones del mundo de la vida^{***177}. Estos objetos y representaciones tienen una capacidad inherente de ser, es decir, una potencialidad determinada por sus propias

¹⁷⁴ Ibid., p. 77.

^{*175} Acá se denominan intereses a los elementos que movilizan al sujeto. Más adelante se desarrolla el concepto clasificando tres tipos de interés: las necesidades, las expectativas y los deseos.

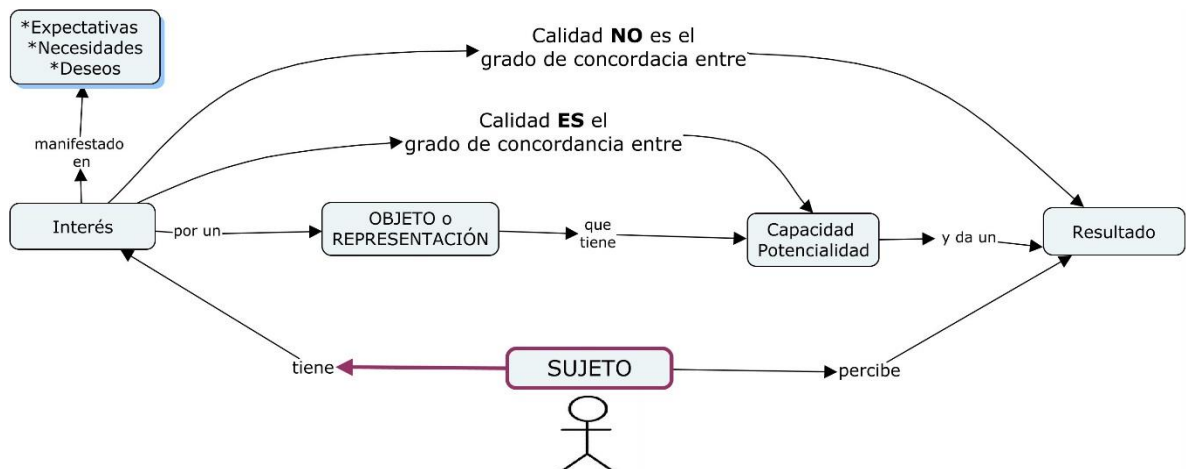
^{**176} Para Rosales, “la representación es considerada corrientemente como la manifestación de un proceso complejo que comprende varios elementos: la percepción; el tratamiento de contenidos vehiculados por las operaciones o esquematizaciones en los diferentes niveles de la actividad inteligente; la manifestación de actos cognitivos otorgados por los significados que tienen lugar en un discurso particular.” ROSALES, José Horacio. Representación de la cultura de si y de la cultura del otro en el discurso educativo universitario en Colombia. Análisis Semiótico. Tesis doctoral en Ciencias del Lenguaje. Limoges, Francia. Universidad de Limoges. Facultad de Letras y de Ciencias Humanas. 2006. p. 23. [Texto traducido por la investigadora].

^{***177} Según el fenomenólogo Husserl, concepto del mundo de la vida se refiere a todos los actos culturales, sociales e individuales a los cuales la vida no puede sobrepasar. Tomado de: MELICH, Joan-Carles. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos, 1994.

condiciones de existencia. Es importante recalcar en este punto, que la calidad no es un juicio al objeto o representación en sí, sino a las expectativas, necesidades y deseos que estos incitan en una persona o comunidad. La calidad no existe hasta que el objeto o representación se compara frente a una expectativa, necesidad o deseo.

Si se utiliza el término calidad sin ningún adjetivo calificativo, no se está dando ninguna característica ni un juicio claro sobre el objeto o la representación. Así por ejemplo, si se dice “esta es una silla de calidad”, es como si se dijera “esta es una silla de color.” En ambos casos es una sentencia vacía porque son características a las que no puede renunciar el objeto, en este caso, la silla; ni al color, ni a un estado. Ahora bien, cuando se hace la precisión, silla de buena o mala calidad, no se está dando realmente una cualificación al objeto, sino que es un juicio personal que corresponde al grado de satisfacción de la expectativa que el individuo tiene del objeto. De ser así, se puede deducir que, la buena o mala calidad es la concordancia ente la expectativa personal (interés) y la capacidad o potencialidad del objeto para cumplirla.

Figura 4. Ilustración de la definición de calidad.



Fuente: Elaboración propia.

Este asunto explica por que para unos puede parecer buena, mientras para otros, mala la calidad de la educación. En sus indagaciones, Cassasus encuentra que respecto a la calidad de la educación “La opinión es más favorable cuanto más bajo el nivel socioeconómico de las personas y más desfavorable cuanto más alto. Lo que así es posible concluir que los juicios acerca de la calidad de la educación son socialmente contruidos y varían según las culturas y estratos sociales”¹⁷⁸. Esta situación indica que la calidad tiene que ver más con las expectativas contruidas sobre el objeto o representación, que sobre la realidad de este; en un nivel socioeconómico bajo, las expectativas, necesidades o deseos que se tienen frente al objeto o la representación (en este caso la educación), tienden a estar limitadas por el acervo cultural y experimental de quien hace el juicio.

En este punto es importante aclarar por qué acá se habla de necesidades, deseos y expectativas y no solo de estas últimas. Dado que el juicio de buena o mala calidad depende del interés sobre el objeto o representación, se clasifican tres tipos de manifestación del interés, los cuales son fundamento para la comprensión del asunto de la calidad. Se define necesidad a una carencia profunda, inmediata y de carácter universal^{*179}, que puede ser o no claramente identificada pero es indefectiblemente sentida. Las necesidades pueden corresponder a las consideradas como básicas propias de un ser humano^{**180}, como también a las necesidades que dieron origen al

¹⁷⁸ CASASSUS. Lenguaje, poder y calidad de la educación. Op. cit., p. 55.

^{*179} Con “profunda” se hace referencia a que no abandona la sensación de incompletitud. Inmediata se refiere a que no es una proyección de un querer a futuro sino producto de lo que se experimenta en el momento presente. Universal se refiere a que es compartida por todas las personas y no un capricho personal.

^{**180} Según la propuesta de Max Neef sobre necesidades básicas de desarrollo humano, la calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales. Las necesidades no sólo son carencias sino también, y simultáneamente, potencialidades humanas individuales y colectivas. Tan importante como reconocerlas es reconocer los satisfactores de estas, los cuales son formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo. En esta configuración, los bienes económicos, son objetos y artefactos que permiten afectar la eficiencia de un satisfactor, alterando así el umbral de actualización de una necesidad, ya sea en sentido positivo o negativo. MAX-NEEF, Manfred. Desarrollo a escala humana. Barcelona: Icaria Editorial, 1998.

objeto o la representación; por ejemplo, la necesidad que dio origen a un hospital fue, velar por la salud.

A diferencia de las necesidades, las expectativas son proyecciones del estado actual de una realidad hacia una que se considera mejor. Las expectativas se soportan en la capacidad de visualizar transformaciones y la capacidad de ver el potencial de un objeto o representación. La construcción de un interés desde la expectativa requiere del conocimiento de las capacidades y posibilidades del objeto o la representación, o de lo contrario formarían parte de la tercera categoría, la de deseos. Las expectativas son producto tanto de la imaginación como de la “maduración”. Es común escuchar de la madurez de una institución, refiriéndose a un proceso de crecimiento resultado de la reflexión, construcción e introducción de novedades soportadas en la experiencia meditada. En este asunto la sabiduría popular explica que “no es lo mismo tener 20 años de experiencia que tener uno y 19 repitiendo lo mismo”; de acuerdo con esto se puede decir que una institución alcanza la madurez no por los años que tiene sino por la plenitud y comprensión del hacer producto del auto reconocimiento, la reflexión y la visión. La madurez de la institución es producto de la materialización de las expectativas.

Al último tipo de interés se le clasificó como deseos. Estos corresponden a los caprichos o pasiones despertadas por ideas o modelos ajenos, que no corresponden a las capacidades reales del objeto o representación, ni a necesidades identificadas o expectativas construidas. Básicamente los deseos son imposiciones que surgen de comparaciones soportadas más en el querer ser, que en el poder. Los deseos tienen como principal característica el desconocimiento. Desconocen la necesidad y las expectativas que se pueden crear del objeto o representación, y a su vez desconocen la realidad, la capacidad y la potencialidad que tienen. Los deseos llevan a permanentes juicios que terminan por desconocer tanto la buena como la mala calidad.

Por esto, resulta de cierto modo ridícula la comparación que cada año hace el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación superior (ICFES) de los colegios de “mejor” desempeño teniendo en cuenta los resultados en el examen ICFES. Es ridícula, porque no se puede asumir que están en igualdad de condiciones para presentar una prueba estandarizada los estudiantes de las zonas más prosperas del norte de Bogotá y los estudiantes de las zonas misérrimas de Chocó, Cali, Medellín, Santander o Putumayo. Decir lo contrario es culpar a los maestros y a las instituciones educativas de políticas de Estado equivocadas, que están fuera de su control¹⁸¹.

El anterior ejemplo ilustra cómo ciertas instituciones de zonas del resto del país son desconocidas y hasta vituperadas cuando se habla de calidad. El juicio de calidad está mal planteado cuando ni siquiera se pueden comparar estas instituciones en condición de miseria, con otras de zonas pobres de la capital, mucho menos son comparables estas con instituciones de zonas prósperas de la misma capital. Ante esto, el juicio de la calidad estandarizado por un deseo del ICFES, no reconoce las necesidades que están siendo satisfechas con la educación en dichas zonas, mucho menos las expectativas de transformación realmente posibles desde sus propias condiciones, es decir, desde la capacidad real que tiene la representación (escolarización) en esas zonas.

Para comprender el asunto de la calidad, estas diferenciaciones entre necesidad, experiencia y deseo son fundamentales porque condicionan profundamente los resultados. Para el caso de la educación, los procesos de transformación y maduración de las instituciones requieren de clarificar el origen del interés por la transformación. Cassasus lo menciona cuando dice que “La expectativa de los usuarios es precisamente amplia, difusa, compleja y ambigua, y hace constante alusión a aquel “algo más”. Pero su operacionalización ocurre mediante un proceso analítico de simplificación, proceso que está determinado por la factibilidad o la facilidad de medir dichas expectativas.”¹⁸² De esta manera, de no tener claro el interés de origen, en el proceso de simplificación se puede desviar el juicio, a razón de lo factible o no de la medición.

¹⁸¹ GOMÉZ YEPES. Op. cit., p. 79

¹⁸² CASASSUS. Lenguaje, poder y calidad de la educación. Op. cit., p. 49.

Aclarados los intereses se puede retomar el tema del objeto o representación, del cual se dijo, inicialmente, que tiene una capacidad inherente de ser, es decir, una potencialidad determinada por sus propias condiciones de existencia. Si bien lo que determina la percepción de la calidad son los intereses, estos se confrontan con las capacidades del objeto o de la representación, por lo tanto es clave tener claridad sobre los aspectos de la capacidad de ser y hacer de estos, pues dan pistas importantes para modelar los intereses.

La capacidad de ser o hacer de los objetos y de las representaciones está dada por cuatro circunstancias. La primera es la del conocimiento que tiene el sujeto que interviene directamente en el objeto o en la representación, causado por la claridad de la información o comprensión que se tiene de estos, lo que lleva a construir conjeturas erróneas o firmes sobre su capacidad y potencial. La segunda se relaciona con los límites óptimos que tienen el objeto o la representación para su buen ejercicio. Estos límites también los condiciona a su vez el contexto donde se encuentran. La tercera circunstancia incluye las funciones y usos que se le da, lo que le permite cumplir con su potencialidad o capacidad. Finalmente, la cuarta circunstancia se refiere a las posibilidades que tienen el objeto o la representación; esta es una condición latente (favorable o desfavorable) que se puede desarrollar bajo circunstancias particulares. Por ejemplo, en el caso de lo referido anteriormente como madurez de una institución, esta madurez es una condición favorable para el desarrollo de una posibilidad latente de varios objetos y representaciones previamente existentes.

Si al momento de construir juicios de calidad el sujeto reconociera estas condiciones de la capacidad de ser o hacer del objeto o de la representación, sería diferente su valoración de la calidad, aún sin importar el resultado. El resultado, tanto si es el esperado como si no lo es, puede ser engañoso frente a la realidad del objeto. Así mismo, el reconocimiento de las capacidades del objeto o representación por parte de quien va a emitir juicios de calidad, puede variar los intereses desde los que asume el objeto o representación, soportándolos en posibilidades más reales, asunto por

lo que se dice que “la calidad no es un concepto absoluto sino que es relativo y dinámico”¹⁸³. Para otros, un acertado ejercicio de reconocimiento de la calidad no puede estar sesgado por el deseo de tener un resultado sino que es asumir el reto de surfear la gran ola de la incertidumbre*¹⁸⁴.

Hasta acá se consideran los aspectos fundamentales para asumir el concepto de calidad dentro del horizonte de la gestión escolar. El tema está lejos de ser abordado en su complejidad, pues para asumirlo con rigor es necesario explorar las consideraciones técnicas para identificar las necesidades y las expectativas diferenciándolas de los deseos. A esto se añade la urgencia de tener claridad en las formas de reconocer las capacidades de los objetos y representaciones en escenarios diversos. Actualmente existen muchos y muy acertados métodos para analizar unos y comprender otros, pero son métodos que se han desprovisto de un fundamento teleológico como el acá planteado, por lo que han causado más perjuicio que beneficio.

Estos métodos han venido estructurándose hasta considerarse sistemas de evaluación de la calidad, que si bien tiene la posibilidad de ser ejercicios de análisis y revisión, requieren de fundamento y criterio de acción dentro de la instituciones, pues pueden caer en ejercicios de medición de resultados, con lo que se está desconociendo todo lo aquí expresado sobre este tema. Los sistemas de evaluación básicamente fraccionan el proceso en diferentes dimensiones que participan en la conse-

¹⁸³ CASASSUS. Lenguaje, poder y calidad de la educación. Op. cit., p. 51.

¹⁸⁴ Según Barnett, el mundo es radicalmente incognoscible. Por una serie de razones, el conocimiento se nos ha escapado de las manos, crece tan rápidamente que no podemos mantener el ritmo. El universo del conocimiento en expansión excede nuestras capacidades para procesarlo y comprenderlo, lo que irremediamente nos lleva a concluir que formamos parte de una sociedad del conocimiento, pero esta es también una sociedad caracterizada por la ignorancia. En lugar de asumir que el conocimiento está a nuestra disposición y que a través de él se llega al poder, seamos un poco más modestos. En lugar de dirigir nuestra atención hacia el conocimiento, dirijámosla hacia la ignorancia. En lugar de estar consternados por esta toma de conciencia y considerarlo una afrenta a la dignidad, es menester disfrutar con la incertidumbre, la impugnabilidad, la impredecibilidad la desafiabilidad, que hacen frágil toda certeza. La fragilidad no es una noción cómoda para una institución, pero es realista, está hecha para quienes tiene fortaleza de ánimo e imaginación para asumirlo. BARNETT, Ronald. Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

cución del producto final sobre el que está depositado el interés, pero generalmente tienden a tomar juicios sobre el producto y no sobre el aprovechamiento de las capacidades y oportunidades que tiene el objeto o la representación. Estos sistemas de la calidad han cursado por diferentes etapas, sustancialmente confundiendo los juicios de la calidad con las apuestas por un tipo de calidad. En algunas etapas se centraron en la calidad de los insumos, considerando que los insumos adecuados facilitan resultados de calidad y los inadecuados los limitan; el resultado fue encontrar que los insumos no producen calidad¹⁸⁵.

En otra etapa se orientó hacia la calidad en el diseño de lo que se espera que ocurra, para entonces estuvo en boga la planificación y la proyección. Finalmente se centró en el hacer, en los procesos. Al respecto la UNESCO hace el llamado diciendo que “poca atención se le ha dado al tema de la calidad de los procesos. Definirlos, articularlos y gestionarlos adecuadamente asegura el resultado de la calidad”¹⁸⁶. En todas estas etapas se han obtenido importantes experiencias pero pocos han sido los aprendizajes que se han incorporado. La constante es que la calidad se vuelca sobre los resultados y la medición, perdura la confusión del concepto de evaluación con el de calidad^{*187} y, en el gran panorama de supercomplejidad que aborda la calidad y la educación, los medios terminan por convertirse en los fines.

La gestión escolar tiene grandes desafíos frente al tema de la calidad, es un asunto que no se puede dejar fuera de la agenda de discusión. Con el apoyo de otras cien-

¹⁸⁵ CASASSUS. Lenguaje, poder y calidad de la educación. Op. cit., p. 61.

¹⁸⁶ Ibid., p. 61.

^{*187} La siguiente conjetura realizada por la UNESCO es discutible en razón de la lógica. “Aunque la calidad no es posible determinarla con exactitud, principalmente por las limitaciones de las formas de operacionalizarlas utilizadas en las diferentes aproximaciones al problema, las informaciones disponibles acerca de la repitencia, deserción, relevancia curricular y magnitud del efecto de la Educación en el desarrollo social, apuntan a que la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos es deficiente.” La evaluación de la realidad de la educación se confunde con la calidad, haciendo juicios de “deficiencia” a pesar de reconocer la imposibilidad de considerar la calidad de los sistemas educativos. OREALC. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Documentos, 2. Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. 1995.

cias y disciplinas como la filosofía y la semiótica**188, es posible encontrar fundamentos y métodos que provean a la pedagogía de sentidos y criterios para la acción. El deseado alcance de la calidad ha tenido muchos intentos fallidos, debido a intereses planteados para satisfacer la angustia por el control; estos intentos solo llenan el quehacer educativo de espejismos de control que realmente no son necesarios, desconociendo ámbitos de transformación reales de la educación.

1.3. PROCESO METODOLÓGICO

De acuerdo con la naturaleza de la problemática por investigar se optó por una investigación de tipo cualitativa interpretativa con enfoque hermenéutico. Dentro de este paradigma se recurrió a la investigación fenomenológica y la investigación evaluativa, como las dos metodologías pertinentes para la comprensión de las formas como la gestión escolar está interviniendo en las dinámicas escolares y, de estas comprensiones, tener recursos para proponer intervenciones de mejoramiento. Como técnica se escogió el análisis documental, ya que es una alternativa confiable para revisar las diferentes formas de manifestación del fenómeno de la gestión escolar en la realidad. Finalizando el capítulo se encuentra el diseño metodológico donde se describe estructura y organización planteada para el desarrollo del proceso metodológico, de igual manera se presentan los métodos, tácticas y recursos utilizados para dar soporte a la investigación.

**188 En la exploración del tema se encontró en la *Crítica del Juicio*, escrita por Emanuel Kant, una fuente importante para profundizar en los temas del deseo y la calidad, soportándolo en los análisis de lo agradable, lo bueno y lo bello que el autor plantea. Así mismo, en el *diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, escrito por J. Greimas y J. Courtes, donde se plantea el uso de los cuadros semióticos, hay una clara herramienta para el análisis y la interpretación de la capacidad de los objetos o de las representaciones, usando de la semiótica el concepto de modalización como la descripción sintáctica de procesos o estados que por su consecución busca una transformación.

1.3.1 Método, enfoques y técnicas

La gestión escolar es una práctica que en algunos casos se realiza de manera intencionada y en otros, está inserta en diversas prácticas cotidianas de la escuela. Por esta particularidad se dificulta reconocer la gestión escolar y su influencia en las dinámicas propias del rol de maestros, directivos y estudiantes, lo que la conduce a ser un ejercicio ignorado y por tanto ajeno a la reflexión pedagógica. La investigación cualitativa interpretativa con enfoque hermenéutico tiene como noción fundamental, más allá de la explicación, la comprensión. A partir del ejercicio de "... descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas"¹⁸⁹ da apertura para recuperar de la práctica esos objetos ocultos relacionados con la gestión escolar.

La investigación cualitativa no desestima los detalles y reivindica la necesidad de conocer el papel de las especificidades, los contrastes, los antecedentes, las estructuras y las concepciones que permean o subyacen todo tipo de escenarios sociales. Así lo manifiesta María Teresa Uribe, "...cuando se atiende a la historia se revelan las rupturas, las continuidades, las crisis, los imaginarios y las representaciones que quizá no dijeran mucho sobre la organización de la sociedad y sus estructuras pero sí sobre los procesos de su configuración sobre las maneras como los sujetos pensaron y vivieron sus relaciones con el pasado y sus esperanzas de futuro"¹⁹⁰. Este tipo de comprensiones son las que desde la investigación cualitativa, dan elementos para procesos de transformación posibles desde una realidad particular.

¹⁸⁹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. Módulo cuatro. Bogotá D.C.: ARFO Editores e Impresores Ltda, 2002. p. 34.

¹⁹⁰ URIBE, María Teresa. En: Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: la carreta editores. 2004. p. 46.

El carácter interpretativo de la investigación cualitativa, ofrece la posibilidad de ahondar dentro de las acciones humanas concretas que, además de hacerse invisibles en gestos y prácticas habituales, tienen sentidos que se remontan a épocas donde el individuo no existió. Es por esto que Geertz conmina a buscar una “explicación interpretativa” cuando declara que “...el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en búsqueda de leyes, sino una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones”¹⁹¹. Esta dirección da alternativas para recurrir a la investigación como una vía para construir nuevas formas de ver a partir de reencontrarse con el sentido.

Desde una perspectiva interpretativa de la investigación cualitativa, la aproximación al problema de investigación se consideró desde la hermenéutica, ya que esta ofrece el soporte que “permite abrir un camino desvelador de sentidos encubiertos en acciones y discursos que dicen algo de alguien, que en este caso estará encarnado por los actores de la vida escolar”¹⁹². De esta manera, la hermenéutica hace énfasis en la experiencia, la expresión y la comprensión como proceso para develar la realidad, valiéndose de tomar esta realidad como un texto susceptible de ser interpretado principalmente de dos formas, “La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto”¹⁹³.

Definido el paradigma cualitativo interpretativo con enfoque hermenéutico como la forma pertinente para concebir y mirar las problemáticas de la gestión escolar que conciernen a este estudio, se optó por recurrir a la investigación fenomenológica y la investigación evaluativa como las metodologías propicias para enfocar el problema y la forma como se indaga sus respuestas. La fenomenología permite encontrar la re-

¹⁹¹ Geertz, C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1994, pp. 19-40. Citado por SANDOVAL CASILIMAS. Op. cit., p. 64.

¹⁹² RÍOS SAAVEDRA, Teresa. La Hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. En: Revista enfoques Educativos, 2005. p. 65.

¹⁹³ SANDOVAL CASILIMAS. Op. cit., p. 68.

lación entre los hechos (gestión escolar) y el ámbito en que se presenta en la realidad (escuela), a fin de identificar cómo el objeto está interviniendo en los actores, a partir de la diferenciación de las categorías “sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia”¹⁹⁴.

Como se dijo inicialmente, el fenómeno de la gestión escolar se puede presentar de múltiples maneras en las dinámicas de la escuela. Para esta investigación se prefirió recurrir a registros de la realidad escolar sistematizados bajo un rigor investigativo, a fin de tomar de las dinámicas escolares, problemas que hayan sido reconocidos y analizados por investigadores inmersos en esa realidad y poder así retomar las problemáticas identificadas ahora desde una visión de la gestión escolar. De esta manera, el análisis hermenéutico y fenomenológico no se soporta en las acciones, sino de las representaciones sociales, específicamente conceptuales, que conducen a la toma de decisiones y a las actuaciones relacionadas con la gestión escolar.

En la precisión de los actores objeto de la investigación denominados acá como “registros de la realidad escolar”, se apeló a los trabajos de grado de los estudiantes de la maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. La maestría cuenta con una trayectoria de más de veinte años, por lo que puede considerarse fuente confiable en la recopilación de experiencias de gestión escolar en el ámbito regional. En este conjunto de más de 200 trabajos de grado se registran experiencias de investigaciones tanto del paradigma cualitativo como cuantitativo que se desarrollan en el ámbito escolar principalmente, y que abarcan ejemplares de los diferentes escenarios del sistema educativo colombiano.

Ahora bien, para alcanzar el propósito de la investigación que pretende culminar con la formulación de lineamientos para el ejercicio de la gestión escolar en maestros y directivos, se recurrió a la investigación evaluativa. De esta manera y sin salir del paradigma cualitativo, se tuvo la posibilidad de culminar con una propuesta que tras-

¹⁹⁴ SANDOVAL CASILIMAS. Op. cit., p. 31.

cendiera la comprensión. Mediante la investigación evaluativa se halló la forma de hacer una reflexión basada en juicios, para con ellos estudiar los efectos e implicaciones de la gestión escolar y así plantear conclusiones y sugerencias que beneficien las prácticas escolares.

Asumir una óptica de tipo cualitativo comporta en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia¹⁹⁵.

Cada vez se hace más recurrente el uso de metodologías para determinar el mérito o el valor de un objeto y así ayudar en la toma de decisiones orientadas a su cambio o mejora. El método concreto para reconocer estados y proyectar transformaciones es la investigación evaluativa, “donde las herramientas de la investigación social se ponen al servicio del ideal consistente en hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar”¹⁹⁶. En particular la investigación evaluativa, según Folgueiras, “va más allá de considerar una investigación sobre los efectos de la intervención, y apuesta por profundizar en los procesos de cambio y en la participación de las personas en el desarrollo de la intervención”¹⁹⁷. Baste lo anterior para encontrar en esta metodología no solo la evaluación de las prácticas de gestión escolar comparadas con los criterios establecidos en los referentes teóricos, sino la posibilidad de deducir de esta, alternativas de acción.

De las técnicas propias de la investigación cualitativa interpretativa, se utilizó el análisis documental soportado en los trabajos de grado producto de las investigaciones de los aspirantes a magister en pedagogía de la UIS. En esta vía del estudio de las realidades escolares en el tema de la gestión, es oportuno señalar que “los docu-

¹⁹⁵ SANDOVAL CASILIMAS. Op. cit., p. 32.

¹⁹⁶ CORREA, Santiago; PUERTA, Antonio; RESTREPO, Bernardo. Investigación evaluativa. Módulo seis. Bogotá D.C.: ARFO Editores e Impresores Ltda, 2002. p. 31.

¹⁹⁷ FOLGUEIRAS, Pilar y MARTINEZ, Marcela. Evaluación participativa. Aprendizaje, servicio y Universidad. En: Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. Vol. 19. p. 6.

mentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito”¹⁹⁸. En el análisis documental se desarrollaron las cinco etapas de exploración: rastreo e inventario, clasificación, selección de mejores muestras, análisis a profundidad y lectura cruzada¹⁹⁹.

1.3.2 Diseño metodológico

El desarrollo de la investigación se realizó en cinco fases implementadas de forma lineal continua. La primera fase correspondió a la construcción del estado del arte de la gestión escolar, ya que era perentorio contar con una definición que sirviera de criterio para la evaluación de las situaciones a revisar. Debido a que existen múltiples e intrincadas formas de percibir la gestión escolar, esta fase consistió en un estado del arte y la literatura. Para sondear el estado de la literatura y comprender las relaciones surgidas en torno a la gestión escolar se revisaron más de 30 documentos entre estados del arte, artículos, ponencias y libros.

Como producto del ejercicio de revisión se plantearon dos modelos de gestión escolar, el modelo 1 “Gestión para la utilidad social y rentabilidad económica”, y el modelo 2 “Una amalgama integradora de la gestión.” De este segundo modelo se identificaron dos variantes en la forma de hacer amalgama, la primera “La gestión escolar para la solución de problemas” y la segunda “La gestión escolar como herramienta para garantizar aprendizajes.” Alcanzada esta claridad sobre la gestión escolar, se procedió a proponer un tercer modelo al que se llamó “Visión pedagógica de la gestión escolar”, para el cual se utilizó como soporte la teoría fundada, en la que recuperando los aspectos favorables y los vacíos identificados en los modelos anteriores se

¹⁹⁸ CORREA. Op .cit., p. 138.

¹⁹⁹ Ibid., p. 139.

pudo llegar a un concepto específico, integrador y propositivo. (Cf, fundamentos conceptuales, gráficos 1, 2, 3).

La segunda fase del diseño correspondió al rastreo, inventario y clasificación de los documentos correspondientes a los trabajos de grado de aspirantes a magister en pedagogía de la UIS. Este rastreo permitió la identificación de 201 documentos en el periodo comprendido entre 1996 año de promoción de la primera cohorte de estudiantes y 2016. En este primer rastreo se excluyeron 33 productos, pues su disponibilidad era exclusivamente en versión física, por lo que los análisis digitales previstos no podían ser realizados.

Posterior al rastreo se contó con un inventario de 168 trabajos de grado para ser clasificados. Esta material se organizó por año y por temática, para separar trabajos de grado que en materia de educación no se desarrollaran en instituciones educativas o que a pesar de desarrollarse en instituciones educativas correspondieran al desarrollo de intervenciones didácticas. Para esta clasificación se tuvo como criterio que en el título se incluyera de manera exacta o por generalización las palabras: gestión, maestro, calidad y mejoramiento. Producto de esta clasificación quedó un total de 32 trabajos de grado de probable interés al estudio en cuestión.

Para la tercera fase consistente en la selección de documentos pertinentes, se tomó del universo correspondiente a 32 trabajos de grado y se realizaron dos filtros. El primero surge de la lectura de objetivos y conclusiones de todos los trabajos de grado, con la que se procedió a realizar una clasificación por temas que emergieron relacionados con: maestro, tiempo, gestión e institución. Pasada la lectura ligera de los elementos mencionados, se depuró un archivo con 12 trabajos de grado en los que se evidencia de manera directa o indirecta escenarios de la gestión escolar.

Tabla 2. Listado de trabajos de grado seleccionados para el análisis documental y la codificación con la que son referenciados.

AÑO	TÍTULOS SELECCIONADOS	CODIFICACIÓN
2004	Propuesta para la reformulación y mejoramiento del PEI en el centro educativo.	TDG15
2004	Dimensión sociopolítica del maestro: un estudio de su relación con las concepciones, formación profesional y experiencias de un colectivo de maestras.	TDG14
2005	Concepciones y prácticas predominantes de gestión escolar en cuatro instituciones educativas del municipio de Bucaramanga.	TDG25
2009	Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en el ser y en el saber hacer en la institución educativa Gustavo Cote Uribe.	TDG21
2010	Ser y querer ser de la gestión escolar del directivo docente de un colegio rural del municipio de girón	TDG11
2010	Reconstrucción de los procesos educativos en una institución de promoción campesina desde las concepciones y prácticas pedagógicas de sus actores.	TDG16
2011	Impacto institucional de los programas académicos acreditados en las universidades del área metropolitana de Bucaramanga.	TDG31
2012	Reconstrucción del proceso de gestión de los planes de mejoramiento, fruto de la acreditación de programas académicos de una universidad pública.	TDG18
2012	Metaevaluación de un proceso de evaluación docente de una universidad pública.	TDG17
2013	Organización del tiempo laboral del maestro durante el periodo 2001 - 2013 relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico.	TDG9
2014	Participación de los actores educativos en los procesos de gestión de una institución escolar.	TDG6
2014	El desarrollo profesional del maestro, en el contexto de una institución educativa de carácter privado.	TDG5

Fuente: elaboración propia.

Si bien el archivo completo de trabajos de grado seleccionado fue considerado en la investigación, el segundo filtro planteado en la tercera fase consistió en la selección de una muestra de tres trabajos de grado, correspondientes a los mejores ejemplares

de los modelos de gestión escolar definidos en la primera fase; estos trabajos serán la fuente de mayor referencia en el procesos de análisis de la información. El archivo de investigaciones como texto de profundización, representan los testimonios escritos de los maestros y directivos más representativos en relación con la gestión escolar. De esta manera, cada uno de los textos se constituyó en una unidad lingüística posible de ser interpretada, con la posibilidad de sumergirse en el mundo del lenguaje de los sujetos que se propone comprender²⁰⁰.

La cuarta fase consistió en una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados. En esta revisión detallada se realizaron conteos para identificar temas o patrones recurrentes y de la lectura se extrajeron elementos de análisis denominados temas y se organizaron en “nodos” que consignan patrones, tendencias, convergencias y contradicciones. Para este ejercicio se hizo uso del NVIVO, un software orientado a apoyar el manejo y análisis de la información en investigaciones principalmente cualitativas. Está diseñado para ayudar a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, con gran potencial en análisis de información textual.

Para la quinta y última fase de la investigación denominada de lectura cruzada, se tuvo en cuenta las recomendaciones de María Eumelia Galeano para la investigación documental.²⁰¹ En esta fase se desarrollaron tres momentos del análisis de la información. En el primer momento se retomaron los listados, los temas y los patrones identificados en la fase anterior y se contrastaron con los modelos de gestión definidos en la primera fase. Producto de este ejercicio surgieron unas categorías de análisis correspondientes a los elementos claves de la gestión escolar, así como las características a tener en cuenta de estos para una nueva propuesta.

²⁰⁰ RÍOS SAAVEDRA. Op .cit., p. 54.

²⁰¹ GALEANO, María Eumelia. Estrategias de la investigación social cualitativa. Medellín: La carreta editores, 2004. p. 113.

A continuación, en el segundo momento, se realizó un examen del nivel de plausibilidad de hallazgos. De acuerdo con Sandoval Casilimas, “la plausibilidad es una suerte de indicador, que delinea la atención del analista hacia una conclusión que parece razonable, pero que necesita una revisión más completa y rigurosa de sus bases de sustentación, antes de adoptarla de modo definitivo”²⁰². Este momento consistió en analizar cómo los actores sociales han venido concibiendo la gestión educativa y llevar este análisis, a una recuperación émica (resultados de las actitudes y virtudes internas del individuo que exterioriza realmente) y así reconocer los significados esenciales del concepto gestión escolar. Producto de este ejercicio se obtuvo una cadena lógica de inferencias, para ser revisada y soportada teóricamente en el siguiente momento.

Finalizando la quinta fase se determinaron los lineamientos para la formación de maestros y directivos en gestión escolar. Para diferenciar lo concerniente a habilidades necesarias para el ejercicio de la gestión escolar de los lineamientos de formación, paso previo a la definición de estos se planteó la competencia de la gestión escolar. Este paso se encontró necesario, pues se puede percibir los lineamientos como listados de saberes o conocimientos necesarios para una disciplina. En el ámbito nacional, los lineamientos comienzan a tener un sentido práctico en las escuelas, gracias a los lineamientos curriculares planteados para cada área del conocimiento de la educación básica. Con estos lineamientos “se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas”²⁰³. La formulación de lineamientos generales desde muchos aspectos ha favorecido el diálogo disciplinar y didáctico en diferentes ámbitos, ya sea para mostrarse a favor o en contra estos, permitiendo tener en ellos un punto de partida.

²⁰² SANDOVAL CASILIMAS. Op. cit., p. 152.

²⁰³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie lineamientos curriculares. 2000. p. 3

Para este ejercicio académico, se consideran lineamientos las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que proporcionan orientaciones, horizontes, guías y recomendaciones para la elaboración de planes y programas por parte de las instituciones educativas. Los lineamientos como orientaciones generales, fundamentos o condiciones mínimas que se deben tener en cuenta en todo el proceso de educación para hacer posible el alcance de un propósito de formación específico, en esta propuesta buscan dar criterios para fomentar el estudio e implementación de la gestión escolar, para con ellos construir estrategias de formación de maestros y directivos, acordes con la realidad de las instituciones y el ejercicio de una gestión escolar auténtica que impulse procesos de maduración institucional y transformación en los conceptos y en las prácticas educativas.

Dado su carácter de construcción inicial y de base, es razonable comprender que los lineamientos resultantes de esta investigación son de carácter general; no se pretende llegar a una normativa única y homogénea; por tal motivo, los lineamientos propuestos actúan como una tendencia, una dirección o un rasgo característico de algo que permite manifestar una postura política mediante la declaración de principios y de mínimos para estructurar la reflexión y la toma de decisiones.

2. LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA REALIDAD INSTITUCIONAL

En este capítulo se concreta el trabajo desarrollado para identificar, caracterizar y analizar las problemáticas que maestros y directivos encuentran en el ejercicio de la gestión escolar. En la primera parte del presente capítulo se muestran algunos aspectos tenidos en cuenta en el procesamiento de la información, obtenida a través de la revisión de los trabajos de grado de estudiantes de la maestría en pedagogía; dichas consideraciones son clave para entender cómo se definieron los ejes temáticos y las categorías de la investigación. En la segunda parte se presentan categorizadas las evidencias halladas en la revisión; en la tercera parte, se presenta la descripción,

el análisis y la interpretación de resultados y en la cuarta y última parte, se hace una interpretación global centrada en una lectura de la escuela a la luz de las evidencias encontradas y el contraste de estas con la teoría revisada en el capítulo anterior.

2.1. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Al tenerse como horizonte determinar los lineamientos de formación de maestros para el ejercicio de la gestión escolar, en el proyecto de investigación se contempló como primer objetivo específico la revisión de las problemáticas relacionadas con la gestión escolar; a las cuales se enfrentan maestros y directivos en la cotidianidad de las instituciones. El primer elemento que se consideró en esta etapa fue una revisión de la frecuencia de palabras y la frecuencia de correlación de estas con otros términos clave, para así identificar posibles tendencias en las categorizaciones (figura 5). Esta técnica para generar significación denominada "agrupación" facilita el proceso de categorización y de ordenamiento, gracias a la identificación de elementos reiterativos o repetitivos; la técnica "ayuda al analista a ver qué va con qué o qué se relaciona con qué"²⁰⁴. En el archivo de 12 trabajos de grado seleccionados en la presente investigación, la palabra con mayor frecuencia fue la asociada con un actor: el educador, con 7150 apariciones; seguida del sustantivo: proceso, con 3850 concurrencias. En la categoría de verbos resalta el relacionado con evaluar, con 2774 coincidencias (Anexo 2). Producto de esta revisión por asociación y conglomerados de palabras, se identificó la relevancia que para las instituciones revisadas tiene la gestión escolar como *proceso* y resaltó las acciones de: investigar, formar y evaluar, como parte del desarrollo y de la calidad educativa.

²⁰⁴ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. Módulo cuatro. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda, 2002. p. 152.

ción de la normativa oficial, son consideradas asuntos naturales, no un problema para ser abordado desde la gestión escolar, sino una realidad inapelable.

Mario Tamayo expresa que, “todo problema aparece a raíz de una dificultad, la cual se origina a partir de una necesidad, en la cual aparecen dificultades sin resolver”²⁰⁵; esta postura permite encontrar coincidencia en la forma de reconocer problemas y la formación de ideas o juicios de valor. De acuerdo con la fundamentación teórica planteada en el capítulo anterior, las ideas y juicios de valor se pueden diferenciar como: expectativas, necesidades o deseos, según sea el tipo de interés que se tiene sobre un objeto o representación. Es así que para identificar problemas en el ejercicio de la gestión escolar, las afirmaciones de los maestros y directivos, expresadas como quejas, decepciones, angustias, anhelos, reflexiones, anécdotas u observaciones de las situaciones vividas, se clasificaron según se manifestaban como expectativas, necesidades o deseos. En el ejercicio de análisis documental, estas tres formas de manifestación se convirtieron en ejes temáticos para la revisión de todos los trabajos de grado.

En el análisis documental se favoreció la voz del maestro y directivo sobre la voz de otros actores educativos tales como estudiantes, padres de familia o empresarios. Esto debido a que la propuesta de lineamientos se contempla para la formación de maestros y directivos, principalmente; sin embargo, en algunos casos se tuvo en cuenta la voz de los demás actores, pues permitía esclarecer una situación específica de la gestión. Es importante aclarar aquí que las necesidades contempladas en esta parte de la revisión, corresponden a las percibidas en la realidad escolar; diferente a las necesidades de formación que se revisarán en el siguiente capítulo.

²⁰⁵ TAMAYO, Mario. El proyecto de investigación. Módulo cinco. Bogotá: ARFO editores e impresores Ltda., 1999. p. 49.

2.2. CATEGORIZACIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS EN EL EJERCICIO DE LA GESTIÓN ESCOLAR

La presentación de la categorización se realiza en tres niveles de organización. Primero los ejes temáticos, segundo las categorías y tercero las subcategorías (Figura 6). De las expectativas como primer eje temático de las problemáticas que maestros y directivos encuentran en el ejercicio de la gestión escolar, surgieron cuatro grandes categorías: la gestión como organización, la gestión como participación, la gestión como seguimiento y la gestión como mejoramiento; de estas se derivan 17 subcategorías. De las necesidades como segundo eje temático, emergieron ocho categorías: necesidad frente a los recursos, necesidad de tiempo, necesidad de compromiso, necesidad de investigación, necesidad de impactar la educación, necesidad de participación, necesidad de comunicación y necesidad de formación; de este segundo eje temático contiene 24 subcategorías en total. Del tercer eje temático denominado deseos, surgieron tres categorías: las faltas en la normativa, las faltas de claridad y las faltas de coherencia; este eje agrupa ocho subcategorías. Las evidencias mencionadas a lo largo del análisis podrán ser consultadas en el Anexo 3, consistente en una tabla de evidencias de la categorización, donde se extrajeron los mejores ejemplares que ilustran cada subcategoría mencionada.

Figura 6. Categorías y subcategorías de problemáticas en el ejercicio de la gestión escolar.



Fuente: Elaboración propia.

2.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Aislar la realidad de la gestión escolar del intrincado juego de roles, poderes, intereses, anhelos y desafíos que se presentan en la dinámica cotidiana de instituciones, maestros y directivos, es una tarea profundamente compleja. Si a ello se suman las múltiples nociones que se tienen sobre la gestión escolar, las cuales pueden variar en el mismo actor dependiendo del rol o la realidad específica, el asunto parece inabordable. Para adentrarse en esta situación, la clasificación de las voces de maestros y directivos en los ejes temáticos de necesidades, expectativas y deseos buscó tener en cuenta las diferentes perspectivas de los actores educativos, como una oportunidad de comprender la voz imperante de la gestión escolar y las condiciones para incorporar o desarrollar nuevas ideas para esta. De esta manera, el análisis las necesidades permiten vislumbrar la conciencia que tienen los actores sobre su realidad, qué consideran importante y qué es urgente solucionar, para ellos. Por su parte, las expectativas muestran la concepción que tienen los maestros de cómo deberían resolverse esas necesidades y cuál sería la gestión que movilizaría la escuela; por último, el análisis del eje temático de los deseos, permitió separar de la interpretación a las disonancias que obstaculizan el reconocimiento de las necesidades y las expectativas como posibilidad.

Para hacer el análisis de la información, también fue necesario tener presente que cuando en las instituciones se habla de gestión escolar, se recurre a un lenguaje administrativo en el que pueden estar presentes a la vez los modelos revisados en el primer capítulo: *Modelo 1, Gestión para la utilidad social y rentabilidad económica* y *Modelo 2, “Una amalgama integradora de la gestión*. Es así que pueden aparecer en los diferentes ejes temáticos, evidencias de las diferentes visiones de gestión que a pesar de corresponder a concepciones que pueden afectar la misión educativa, no fueron excluidas en la categorización debido a que son parte de la realidad de la gestión escolar. Estas voces se tienen en cuenta para ser contrastadas desde las nece-

sidades de formación, mas no como elemento propio de una gestión escolar con visión pedagógica.

Es importante hacer la claridad que, como el propósito de este trabajo de grado no es adentrarse en el estudio de las problemáticas de las instituciones, sino que requiere reconocerlas y comprenderlas para formular una propuesta de formación que empodere a maestros y directivos en el momento de abordarlas, el análisis e interpretación de los ejes temáticos que se presenta a continuación, se orienta hacia el reconocimiento del deber ser de la gestión escolar que perciben maestros y directivos en las realidades institucionales, así como la identificación de elementos que propician una auténtica gestión escolar y los que no.

2.3.1 Expectativas de la gestión escolar

En el primer eje temático, es decir, el de las expectativas, se encontró que la gestión escolar como acción es un elemento de gran expectativa para los actores educativos. Esta se puede relacionar con la acción para la organización, la acción para propiciar la participación, la acción para garantizar el alcance de los propósitos mediante el seguimiento y la acción en la búsqueda del mejoramiento. La acción se manifiesta en verbos como adelantar, conseguir, alcanzar, buscar, organizar o autorregular y siempre se relaciona con elementos como el mejoramiento, la transformación, la calidad y los resultados.

En las expectativas que maestros y directivos tienen sobre la gestión escolar, es de resaltar el papel transformador que se reconoce en la gestión, ya sea porque los cambios se hayan materializado o porque no, es en la gestión donde se considera que pueden surgir los cambios. Así mismo, sobresale que, para los actores educativos el hacer de la gestión escolar es enfocado desde la tradición administrativa, don-

de las formas de organización obedecen a estructuras clásicas de objetivos, metas, proyectos, estrategias y demás, lenguaje incorporado de los métodos de la administración.

2.3.1.1 *La gestión escolar como organización y seguimiento*

Se percibe en las voces de maestros y directivos la expectativa de, mediante la gestión escolar, contar con formas que orienten el hacer y el actuar ante las diversas situaciones escolares. De esta manera, se espera que la gestión escolar se encargue de una planificación que conduzca a resultados satisfactorios. Así, cuando se menciona que se requiere una "mejor planeación, mejor organización, mejor desarrollo de alguna actividad, mejores resultados"²⁰⁶; es la respuesta natural a considerar que las cosas se pueden hacer de una mejor manera. Para dar forma a esta necesidad de mejores alternativas en el hacer, se concibe que la gestión escolar tiene como única opción el planteamiento de actividades, proyectos, planes y programas, los cuales permiten "...organizar en forma clara y en orden cada uno de los aspectos que son importantes para la institución"²⁰⁷.

Si bien se puede comprender la idea de que "no es posible ningún proceso educativo sin algo de disciplina"²⁰⁸, la posibilidad de comprender una acción y ver en ella la mejor forma de ser realizada mediante la organización, en las instituciones, se ve desplazada por la mecanización del ejercicio de planificación: "está dinámica no pasa de ser una alternativa común a la hora de optimizar esfuerzos, situación que deja de lado la trascendencia que le subyace a las prácticas de gestión, entre ellas las formas para organizarse y realizar el trabajo, lo cual se aprecia como repetitivo y mecá-

²⁰⁶ TDG11 - 8. Este código corresponde al asignado a los trabajos de grado revisados; confrontar el anexo 1. De acá en adelante léase TDG como Trabajo de Grado; el número que acompaña las iniciales pertenece al número asignado del trabajo de grado revisado; los números después del guion, corresponden al número asignado a la evidencia dentro del eje correspondiente, confrontar anexo 3.

²⁰⁷ TDG25 - 26.

²⁰⁸ SAVATER, Fernando. El valor de educar. Sata fe de Bogotá: Ariel, 1997. p. 99.

nico”²⁰⁹. Es entonces que, la gestión escolar como expectativa de organización se convierte en una tarea de control, en la que con la intención de facilitar el hacer, se sumerge a la dinámica escolar en lo que Chomsky denomina un inflexible laberinto de procedimientos y técnicas que termina “discapacitando” maestros y estudiantes.²¹⁰

Desde esta perspectiva, los planes, programas, proyectos y demás se convierten en el propósito mismo de la gestión, dejando de ser una estrategia de organización para la reflexión hacia mejores formas de hacer. En esta visión, “la gestión es una acción permanente para resolver problemas”²¹¹, en la que las funciones se centran en “procesos educativos que se llevan a cabo para conseguir los elementos necesarios para la buena marcha de la institución al igual que la organización de la misma”²¹², actuando principalmente en la delegación y el seguimiento. La conclusión a la que se llegan los maestros investigadores al respecto es *que “el desarrollo de la gestión, se sigue fundamentando en modelos de corte burocrático, con un ejercicio vertical de la autoridad, característico de las instituciones de economía cerrada, donde predomina el instrumentalismo, y la delegación de funciones específicas”*²¹³.

Cuando se ve la gestión escolar como la instancia que detalla un derrotero de la acción, se corre el riesgo de que en la fijación de procedimientos se pierde la sabiduría del ejercicio de reflexión de la acción. Los procedimientos facilitan, pero a la vez impiden explorar nuevas formas de hacer y conducen a la rutina. Para Hannah Arendt, el siervo condenado a la rutina es absorbido por una tarea que deja el mundo fuera y para quien el trabajo es un fin en sí mismo; en contraste está el *homo faber* quien es el juez del trabajo y la práctica materiales. Según Arendt, para el primero sólo existe

²⁰⁹ TDG25 - 31.

²¹⁰ CHOMSKY, Noam. LA (DES)EDUCACIÓN. Bogotá: Planeta, 2002. p.10.

²¹¹ TDG11 - 5.

²¹² TDG11 - 10.

²¹³ TDG25 - 49.

la pregunta ¿cómo?, mientras que para el segundo la pregunta es ¿por qué?²¹⁴ No se puede negar la importancia de la organización, pero a la vez es importante no perder de vista que esta es una oportunidad de retomar la pregunta original de por qué se está haciendo esto, para en ella encontrar una respuesta al cómo hacer, sin caer en la mecanización. La alternativa es no solo centrarse en solucionar problemas; estos no tienen fin, sino en cultivar capacidades, ya que esto puede llevar a la disminución de la cantidad de problemas.

2.3.1.2 La gestión escolar como participación para el mejoramiento

La participación surge como un elemento fundamental en diferentes momentos del análisis de la información. En el eje de las expectativas se puede percibir la demanda por espacios y formas de participación que dignifiquen al sujeto mediante el reconocimiento de su voz, sus necesidades y sus opiniones. De esta forma, evidencias en las que aparecen expresiones tales como "la participación activa es solo de algunos de los actores que conforman la comunidad educativa, en tanto que los demás tienen una presencia pasiva, en los procesos institucionales"²¹⁵, o cuando los estudiantes dicen que "... participan muy poco,...únicamente en votar" "... cuando no nos piden la opinión..."²¹⁶; la expectativa que se manifiesta es la de contar con una participación que realmente los incluya como personas con una forma de pensar propia, la cual es tenida en cuenta y considerada importante. Esto se respalda cuando los maestros dicen que "cuanto más participativo y democrático sea el proceso de gestión mayores serán las posibilidades de que ésta sea relevante para el conjunto de la comunidad"²¹⁷.

²¹⁴ ARENDT, Hannah. Citado por SENNETT, Richard. En: El artesano. Barcelona: Anagrama, 2009. p. 18.

²¹⁵ TDG6 - 1.

²¹⁶ TDG6 - 12.

²¹⁷ TDG25 - 10.

Sin embargo, cabe notar que cuando se impetra por más participación, a la vez se hace la exigencia por una participación relevante, no una participación aparente. Esta participación la consideran sin relevancia cuando dicen que "las prácticas rutinarias y mecánicas de trabajo, pueden en cierta manera obstaculizar los procesos de gestión, ya que puede llegarse a pensar que por el sólo hecho de estar juntos, ya hay participación y trabajo en equipo"²¹⁸. La participación relevante la perciben los maestros como una oportunidad de actuar para transformar y mejorar, sintiéndose parte de una búsqueda mayor a un individuo, actuando de manera aislada. Así lo manifiestan los maestros cuando en las evidencias dicen que "en todos los actores la necesidad de "Sentirse parte...del grupo" es lo que motiva participar"²¹⁹, o cuando expresan que "la motivación del maestro está basada en elementos intrínsecos como el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer en la esfera personal; el sentir que benefician a la sociedad"²²⁰.

Esta exigencia por una participación auténtica es una búsqueda de dignificar su propia capacidad de ser y hacer en sociedad. Esta capacidad no solo se reconoce en sí misma, sino en el otro; es por esto que el maestro expresa como queja el hecho de que "al igual que los estudiantes, los padres de familia orientan su concepción de participación en dar la opinión"²²¹. La participación es vista más allá de asistir a una reunión para ser informado o asistir a un acto; esta tampoco es el mal llamado "granito de arena" que se aporta cuando se cumple con una tarea asignada; se considera que la participación es una posibilidad de crecer y aprender. Sennett plantea que la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce²²², participar en una tarea que se hace con otros y para todos, así lo expresan los maestros cuan-

²¹⁸ TDG25 - 34.

²¹⁹ TDG6 - 8.

²²⁰ TDG5 - 2.

²²¹ TDG6 - 6.

²²² SENNETT, Richard. El artesano. Barcelona: Anagrama, 2009. p. 19.

do dicen "no puede seguirse pensando en una escuela aislada de su contexto, sin participación de las comunidades, que trabaje un conocimiento que no sirve a sus necesidades ni a la solución de sus problemas"²²³.

Un propósito colectivo es el primer paso para llegar al compromiso. Si se demandan personas con mayor responsabilidad social, con habilidad para construir una sociedad más allá de intereses individuales, los espacios de participación que realmente los reconozcan como individuos capaces de dar y hacer son fundamentales. Si estos espacios no se propician en la escuela, ¿dónde podrá hacerse? La búsqueda de una vida más humana, debe comenzar por la educación²²⁴.

2.3.2 Necesidades de la gestión escolar

En relación con el segundo eje temático correspondiente a las necesidades, se encontró que tanto maestros como directivos tienen un alto grado de conciencia tanto de los elementos que están causando problemas en las instituciones, como de los elementos que los originan y pueden ser fuente de transformación. Es así que el sentido reclamo por recursos para el ejercicio de la labor educativa, va acompañado de la conciencia de la importancia de tener esos recursos bajo condiciones claras de aprecio, cuidado y aprovechamiento. En relación con los recursos, tanto los de materiales como los de tiempo, también se evidenció que son elementos que de manera reiterada en todos los trabajos de grado, se consideran básicos y causantes de grandes dificultades en el quehacer educativo, en el desarrollo profesional de los maestros y en la buena calidad de la educación.

De las necesidades identificadas en el segundo eje temático, se deben resaltar las concernientes a la participación, ya que esta es una sentida necesidad que tiene re-

²²³ TDG14 - 7.

²²⁴ SABATO, Ernesto. La resistencia. Barcelona: Seix Barral, 2007. p. 67.

lación con otro gran número de necesidades como las de compromiso, comunicación, formación, investigación e impacto de la educación. En este eje temático se percibe la imperante necesidad de encontrar sentido en el quehacer educativo, tanto en tareas cotidianas, como en la orientación misma de la educación. Esta tarea de buscar sentido no espera ser resuelta por actores externos a la misma institución; los actores educativos la denominan como una necesidad propia de empoderarse para la acción.

2.3.2.1 La gestión escolar como camino para la consecución y aprovechamiento de recursos

En los testimonios de maestros y de directivos se evidencia un profundo inconformismo por la falta de recursos. Las principales exigencias se relacionan con severas dificultades con la infraestructura con la que cuentan las instituciones, los materiales exiguos para la enseñanza, el tiempo insuficiente para una labor que impacte, entre otros. Esta carencia afecta de múltiples maneras la realidad de la escuela. Primero, hay frustración en relación con el desarrollo sus propias capacidades ya que los maestros consideran que "“la falta de materiales dentro del aula", "la falta de recursos en el laboratorio" y "la falta de materiales en el área de ciencias sociales", "es un factor que obstaculiza el Desarrollo Profesional del maestro"”²²⁵. Segundo, se reconoce la impotencia frente a lo que se considera que se puede hacer y lo que realmente se hace; los maestros y directivos lo expresan al reclamar que "“hay una miríada de actividades” por las que el tiempo académico como tal, es reducido"”²²⁶. Tercero, se percibe la sensación de ser desvalorado por la labor que se hace, cuando desde afuera no se entiende que "el uso de recursos ayuda a racionalizar la carga de trabajo, disminuye el tiempo que debe dedicarse para que los alumnos aprendan los temas..."”²²⁷.

²²⁵ TDG5 -15.

²²⁶ TDG11 - 11.

²²⁷ TDG5 - 15.

Vivir en la permanente sensación de carencia trasforma profundamente la visión de sí mismo y del papel que se cumple en la sociedad. La dignidad se pierde cuando la exigencia de condiciones mínimas para cumplir una labor se percibe como mendicidad tanto por el que da como por el que recibe. Un ejemplo sería cuando, en una de las evidencias de los trabajos revisados, un profesor dice que, "la secretaría [de educación municipal] nos autorizó 10.000 pesitos para las matrículas, entonces ya pude comprar los recursos de aseo y ya empezamos a barrer, a limpiar y lavar los baños y todo"²²⁸.

En muchas instituciones, se vive en un constante estado de emergencia con una sensación de frustración continua, a la que se suma la sensación de soledad, indiferencia y menosprecio; la directora de una institución lo expresa así, ante la solicitud de sillas para los estudiantes: "Dije en la secretaría de educación a mí no me van a llenar de basura...no quiero basura y si me toca seguir en el piso, sigo en el piso"²²⁹. Bajo estas circunstancias, es ampliamente comprensible que para muchas instituciones la gestión escolar se perciba como "Procesos educativos que se llevan a cabo para conseguir los elementos necesarios para la buena marcha de la institución"²³⁰. Es natural buscar satisfacer las necesidades que se perciben más apremiantes; por lo tanto, para ellos la gestión escolar debe cumplir esa función.

Externamente se juzga a maestros y directivos por minimizar la gestión escolar a la búsqueda de recursos; se alega la falta de visión y creatividad frente a la situación de escasez. Los maestros que padecen la situación, piensan que "en el liderazgo directivo...se evidencia eficacia como la consecución de recursos por parte de la gobernación y la alcaldía"²³¹. Es una realidad que si se esperan transformaciones, no se puede reducir la gestión escolar a la obtención de recursos; pues esto, en palabras de

²²⁸ TDG25 - 20.

²²⁹ TDG9 - 1.

²³⁰ TDG11 - 10.

²³¹ TDG11 - 8.

Max Neef, nos convierte en una especie de somnolientos administradores de una crisis que intuimos imposible de resolver por nuestros propios medios²³². Sin embargo, la falta de recursos es una condición que no se puede dejar de lado pues es determinante en procesos de mejoramiento y cumplimiento de la misión educativa.

Por otra parte, frente a los recursos se percibe una serie de elementos que permiten reconocer una función de la gestión escolar que va más allá de obtenerlos. Algunos maestros manifiestan que "hay falta de recursos y no facilitan los pocos que hay"²³³, lo que indica que tener los recursos no es todo; hay que saber aprovecharlos. De esta manera, los maestros también piden de la gestión escolar la mediación y regulación de condiciones para el uso de los recursos, esto es evidente cuando reconocen que "de nada sirve la consecución de bienes, sino hay una cultura del cuidado, sino hay un interés en utilizar de la manera más óptima tales recursos"²³⁴. Este tipo de observaciones son una muestra de que la gestión escolar debe cumplir ante los recursos la labor de disponer las condiciones para que estos sean recibidos provechosamente por quienes lo necesitan dentro de la misma institución.

2.3.2.2 La formación en gestión escolar como activador de la investigación y el impacto de la sociedad

En la realidad de las instituciones está presente la perentoria necesidad de impactar la realidad de los estudiantes y contribuir en la transformación de su entorno. El maestro y el directivo que comparten gran parte de su tiempo con los estudiantes, son testigos de situaciones emocionales, sociales, familiares o económicas que los conmueven y ante las cuales se sienten impotentes. Para el caso la evidencia de este maestro quien encuentra que "al interior de los hogares se presenta machismo, violencia intrafamiliar, pobreza, padres que no escuchan razones, relaciones autoritarias, entre otras, no hay seguimiento y mucho menos apoyo a la problemática fami-

²³² MAX NEEF, Manfred. Desarrollo a escala humana. Barcelona: Icara Editorial, 1994. p. 25.

²³³ TDG11 - 4.

²³⁴ TDG11 - 18.

liar"²³⁵. La profesión de maestro implica de por sí, que se sea una persona sensible a las necesidades del otro; no es una profesión para enriquecerse. Es de esperarse entonces que el maestro sienta que debe hacer algo por esas necesidades de sus estudiantes, que su labor significa para ellos una alternativa de vida; es por esto que reclaman que "la escuela está caracterizada como un lugar cerrado a la comunidad, que desconoce la problemática comunitaria y en consecuencia no hace parte de las propuestas de solución ni de acciones de cambio"²³⁶.

Como resultado de esta necesidad de significado en la labor de educar, los maestros perciben que enseñar una disciplina o un saber, no contribuye a lo que los estudiantes y las comunidades requieren; lo expresan los maestros cuando en las evidencias dicen que "ser docente no sólo implica tener un conocimiento científico, sino comprometerse con el proceso de formación de los estudiantes", "para poder ser un apoyo permanente, orientar, ser apoyo emocional y transmitir esperanza a estudiantes como los que asisten a esta institución educativa..."²³⁷. Esta necesidad no solo se manifiesta en instituciones de educación básica, sino que en la educación superior los maestros también perciben la necesidad de ser motor de transformación en la sociedad, por lo que piden coherencia y pertinencia en los procesos de formación. Al respecto un maestro declara que "aunque el actual Plan de Estudios presenta una alta coherencia con los programas de universidades nacionales y del exterior, se ha presentado una propuesta de Reforma Académica con el fin de fortalecer el currículo en aspectos como la formación integral del educando, la pertinencia social, la flexibilidad e interdisciplinariedad..."; este compromiso no se tuvo en cuenta al formular el PDEM. [Plan de mejoramiento]"²³⁸.

²³⁵ TDG11 - 14.

²³⁶ TDG14 - 1.

²³⁷ TDG21 - 4.

²³⁸ TDG18 - 11.

Ante esta necesidad de impactar la realidad social y particular de los estudiantes, los maestros reconocen que necesitan formarse, que "es urgente desarrollar capacidades para la proyección que permitan al sujeto comprometerse con el mejoramiento de la calidad de vida propia y de los otros"²³⁹. Los maestros y directivos consideran que la falta de formación hace irrelevante su saber disciplinar, porque "suelen sentir que carecen de empoderamiento ante ciertas situaciones"²⁴⁰ y "se sienten débiles en el desarrollo de ciertas competencias y habilidades para la toma de pertinentes decisiones en su quehacer educativo"²⁴¹. Si no se cuenta con los elementos necesarios para actuar ante las situaciones extra-disciplinares con las que se encuentran en las instituciones, es comprensible que el docente se sienta abrumado, quiera ignorar la realidad o se comporte de manera agresiva; "En sus relatos los maestros manifiestan que se sienten desbordados por las múltiples exigencias en el trabajo, esto provoca en ellos sentimientos de angustia, frustración, desinterés y desgano"²⁴².

Por estos motivos los maestros sienten que requieren "...conformar colectivos de investigación que permitan avanzar en la búsqueda de nuevas formas de gestión escolar"²⁴³ que desde la misma gestión escolar se "necesita asumir la organización del trabajo como un espacio académico propicio para la reflexión pedagógica"²⁴⁴. Al respecto de la formación, maestros y directivos coinciden en que las ofertas de capacitación que hay o que reciben no recogen sus necesidades reales, los maestros encuentran que "*faltan instituciones educativas para realizar estudios complementarios*"; "aseguran que los programas en los que han participado carecen de fundamentos y que no responden a las expectativas que como maestros tienen"²⁴⁵. Estas ob-

²³⁹ TDG14 - 4.

²⁴⁰ TDG5 - 10.

²⁴¹ TDG5 - 6.

²⁴² TDG5 - 12.

²⁴³ TDG25 - 55.

²⁴⁴ TDG25 - 31.

²⁴⁵ TDG5 - 4.

servaciones son claves para plantear procesos de formación de maestros y directivos; según Estanislao Zuleta “saber una cosa, conocer un resultado determinado, y pensarla en sus condiciones de existencia, son dos fenómenos muy diferentes. De esta manera la educación tiende a transmitir resultados ya adquiridos, y a enseñar un saber sin enseñar a pensar”²⁴⁶. Siendo así, se puede explicar la formación como una necesidad de aprender a pensar y no simplemente a actuar; los mismos maestros dicen que “necesitan juicios que ayuden a reflexionar sobre la propia práctica”²⁴⁷. De esto se puede interpretar que la formación en gestión escolar requiere una fundamentación teórica, pero que permita reconfigurar la forma de ver y asumir la realidad a la que se enfrentan y que posibilite aprender de su propia incertidumbre.

2.3.2.3 La participación y comunicación elementos claves de la gestión escolar

Mientras en las expectativas aparece la exigencia por una participación auténtica como forma de dignificar la propia capacidad de ser y hacer en una comunidad, la participación aquí se evidencia como las condiciones que se requieren para una participación auténtica. En primer lugar, se resalta la sensación de aislamiento y falta de reconocimiento como causantes de problemáticas más complejas dentro de las instituciones, lo que se manifiesta como una reclamación por nuevas formas de participación. En segundo lugar, se hace explícita la necesidad de redefinir escenarios de participación que permitan un liderazgo compartido, así como se hace visible la dificultad para entablar procesos de comunicación asertiva que posibiliten la participación mediante el trabajo en equipo y la solución de conflictos de manera más constructiva para todos.

Los maestros manifiestan que "las comunidades en gran parte son igualmente ajenas a la problemática que vive la escuela...sólo se encuentran dentro de unos mínimos

²⁴⁶ ZULETA, Estanislao. Educación y democracia. Un campo de combate. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta, 1995. p. 190.

²⁴⁷ TDG5 - 8.

momentos reglamentados y ritualizados que no permiten acciones colectivas, ni diálogos, ni la colaboración mutua" ²⁴⁸. Otrora, las escuelas eran consideradas espacios de la comunidad; representaban logros colectivos para conseguir mejores condiciones para los hijos y para la misma comunidad; esta idea se fue transformando hacia instituciones ajenas a las necesidades de las personas de la comunidad. A pesar de esta situación, el maestro sigue considerando que su labor está orientada a la comunidad y por esto el maestro afirma que "uno espera el reconocimiento y agradecimiento de la comunidad" razón por la cual "a veces no hay disposición... expectativa ni interés por el cambio"²⁴⁹. Sennett plantea que la comunidad que desconoce al individuo se vuelve lenta e inoperante, dado que cuando desaparece una cooperación compensatoria el trabajo se degrada²⁵⁰. El reclamo de los maestros tiene sentido entonces; no es una soterrada necesidad de aceptación del otro, sino que su labor se ve bloqueada cuando no tiene realimentación y cooperación por parte de la comunidad a la que sirve.

En los anteriores testimonios de los maestros se ve la necesidad de espacios que permitan a las escuelas interactuar con las comunidades para fortalecer esos vínculos alrededor de una labor que es benéfica para todos; los maestros saben que los momentos de encuentro no están orientados a la construcción de una conciencia colectiva. Esto se percibe en el siguiente fragmento en el que un directivo reconoce que, "el proceso de comunicación aunque intenta poner a todos de acuerdo o llegar a consolidar acuerdos, no alcanza a tener la trascendencia que se espera cuando realmente se entiende la socialización como espacio de negociación y concertación"²⁵¹. Los escenarios de participación internos, aunque existen, los perciben como inoperantes, ya que "por lo general las discusiones y decisiones no obedecen a un

²⁴⁸ TDG14 - 1.

²⁴⁹ TDG6 - 2.

²⁵⁰ SENNETT, Richard. El artesano. Op. cit., p. 49.

²⁵¹ TDG25 - 31.

ejercicio real de la acción participativa"²⁵². La dinámica de participación en las instituciones les ha permitido entender que se requieren más que escenarios como los gobiernos escolares o los comités académicos, que al ser impuestos por la norma se convierten en espacios para formalizar y no para despertar el compromiso y el consenso; así lo expresa Durán, una de las maestras investigadoras, quien concluye en su trabajo que "todavía se evidencia el dominio de prácticas muy instrumentales y operativas a la hora de convocar, participar y decidir; dejando de un lado la posibilidad de generar otros espacios que se pueden ganar, para adelantar procesos más innovadores de organización y gestión, si se replantean dichas prácticas muy técnicas pero poco reflexivas"²⁵³.

Este tipo de espacios que los maestros denominan "ritualizados" o instrumentales y operativos, fijan dinámicas de participación con las que no se sienten identificados. Tal es el caso de la reunión como escenario de participación, los maestros encuentran que en ella solo se validan, para todos, decisiones tomadas previamente por unos pocos; lo hacen explícito al afirmar que, "la idea de reunión y presencia de todos los estamentos para dar a conocer sus opiniones... y no como un ejercicio donde se originan y se proponen nuevas formas para el trabajo, la participación y la toma de decisiones"²⁵⁴. No necesariamente tiene que haber una intención perversa en la forma en la que regularmente se desarrollan las reuniones; la dinámica de estas permite comprender que no se está lo suficientemente acostumbrados ni preparados para la reflexión y la sistematización del hacer, esto lleva a que la reunión se vuelva un ejercicio lento e inoperante. Los maestros lo expresan así: "se presenta como debilidad las reuniones del gobierno escolar donde se van las horas discutiendo y no se

²⁵² TDG25 - 53.

²⁵³ TDG25 - 32.

²⁵⁴ TDG25 - 11.

llega a consenso..."²⁵⁵; "cuando es problema grave. Se estancan y no lo solucionan con un buen diálogo"²⁵⁶.

Entonces, la necesidad no es solamente de propiciar espacios de participación, sino a la vez crear condiciones para ella. Unos de los elementos identificados por los profesores se relaciona con el tiempo, ya que "el exceso de actividades programadas dificulta, según los docentes, la participación, debido a que "hay muchas cosas y no hay los espacios para todo..."²⁵⁷. También es un obstáculo la falta de trabajo en equipo²⁵⁸, pero cuando este se da, se percibe una escasez en las habilidades para la comunicación asertiva. Los maestros al respecto reconocen que "cuando se propicia el trabajo en equipo se torna muy difícil tolerar las opiniones e ideas de los demás, lo que dificulta la toma de decisiones y el desgaste en las reuniones y actividades programadas"²⁵⁹. Esto indica que es papel de la gestión escolar propiciar espacios de participación y que enseñar es crear las condiciones para que la conversación se dé. Conversar, diferente a informar, crea sentido. La conversación como antesala del diálogo, es un ejercicio en el que se trata con respeto la necesidad percibida en el otro, de ahí se parte para aceptar que las personas son respetables y que las opiniones han de ganarse el respeto²⁶⁰.

²⁵⁵ TDG11 - 5.

²⁵⁶ TDG11 - 29.

²⁵⁷ TDG6 - 38.

²⁵⁸ TDG6 - 40.

²⁵⁹ TDG5 - 19.

²⁶⁰ CORTINA, Adela. Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Oviedo: Nobel, 2007. p.18.

2.3.3 Deseos de la gestión escolar

En el tercer eje temático correspondiente a los deseos, se hace un retrato bastante conmovedor de las situaciones por las que pasan directivos y maestros para mantener las instituciones a pesar de la adversidad. En las palabras expresadas por ellos, tales como, pedir, rogar, proeza, sostener, abandono, bomba de tiempo, mover cielo y tierra entre otras, se hace evidente cómo afecta la unificación de normas y la falta de claridad en los conceptos, generando sensaciones de desconsuelo e impotencia que conducen a la incoherencia y la apariencia.

2.3.3.1 La falta de claridad conceptual como obstáculo de la gestión escolar

En la realidad de las instituciones, la falta de claridad en un concepto que tiene gran impacto como el caso de calidad y el de gestión escolar, se traduce en procesos de gestión que se quedan en apariencias o que se relativizan porque cualquier cosa puede ser gestión escolar. Esta situación se puede ver en el siguiente fragmento tomado de un profesor que dice "La gestión es del padre de familia que con sus actividades resuelve problemas concretos; la gestión es del estudiante que expresa lo que siente, dice, participa, promociona, lidera procesos, expectativas; la gestión es del Maestro que busca recursos, que realiza actividades, que cumple responsabilidades, la gestión es también tarea de los directivos no sólo del rector sino de su equipo directivo"²⁶¹. Cuando un concepto puede referirse a cosas tan diversas a la vez, pierde su propio significado. En casos como el citado, se le quiere dar gran relevancia a un concepto y termina por convertirse en una muletilla.

²⁶¹ TDG11 - 19.

Otra forma de hacer relativa la gestión escolar, es asignándole el significado de otra palabra. Para algunos de los actores educativos "gestión es coordinar actividades"²⁶² o "actividades que realizan los diferentes miembros de la comunidad educativa"²⁶³. Cuando se reduce una palabra a una sola de las posibles acciones que la contienen, se reduce a la vez la capacidad de movilizar a la acción que puede tener la palabra. Por ejemplo, si la palabra cocinar se reduce conceptualmente a picar, toda la complejidad que implica cocinar queda en un vacío semántico y de acción. Diferente es la situación cuando un concepto se considera en construcción, que pasa por un proceso de adaptación de una disciplina de origen a otra que, conociendo su funcionalidad, la ve necesaria para ayudar a comprender o nombrar una realidad que necesita ser nombrada. Este tipo de tránsitos Zuluaga los explica diciendo que "los conceptos no conocen fronteras epistemológicas, ellos se relacionan de una teoría a otra adquiriendo en cada una un significado peculiar y un modo diferente de inserción en el conjunto de conceptos que conforman una disciplina"²⁶⁴. Esto nos indica que no hay que cerrarse a la posibilidad de incorporar conceptos según se vayan necesitando, mas es necesario aclarar su forma de inserción en un nuevo saber o disciplina.

La gestión escolar como deseo, además de quedarse como muletilla o vacía de significado, tiene otra particular forma de ser adocenada y es volviéndola una práctica burocrática. Esto se hace evidente cuando el maestro manifiesta que "es en la zona rural donde se siente más la política de gestión educativa; a todo proyecto le falta de recursos, la respuesta termina en haga gestión, bajo el sofisma la gestión es de todos"²⁶⁵. O en el caso del directivo que cuenta "me le monté en el carro blindado y le dije necesito que me atiendan... necesito que me construyan en la parte de atrás un parque, entonces él llamo por el celular a infraestructura y dijo necesito que le ayu-

²⁶² TDG11 - 15.

²⁶³ TDG25 - 2.

²⁶⁴ ZULUAGA, Olga; MARTÍNEZ BOOM, Alberto, et. al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. p. 31.

²⁶⁵ TDG11 - 1.

den a xxx a construir el parque”²⁶⁶. Este tipo de prácticas que dan a la gestión una forma de negociación para obtener lo que se necesita, en la realidad institucional perjudican profundamente las formas de actuar y cómo se evalúa la acción. Este tipo de prácticas provienen de una visión administrativa en la que se considera al directivo un agente de negocios que debe, a la vez, ofrecer algo a cambio de lo que recibe.

La falta de claridad en las formas de concebir la gestión escolar, dentro de una misma comunidad educativa permite que esta serie de desviaciones conceptuales terminen por afectar la misma institución. Los maestros investigadores lo han identificado ya cuando explican que “el concepto de gestión no se encuentra unificado o compartido ni a nivel institucional, ni a nivel de los estamentos que hacen parte de la comunidad educativa, lo cual impide que la comunidad se apropie de un mismo lenguaje que los aproxime en un mismo sentido”²⁶⁷. Esta necesidad de claridad necesita ser abordada desde la pedagogía, la disciplina que para el caso recibe el concepto para resignificarlo, pues la incorporación desde otra disciplina es la que le ha dado ese carácter anodino.

2.3.3.2 La falta de coherencia en las normas, descrédito para la gestión escolar

De los obstáculos que experimenta la gestión escolar, tal vez el que más la afecta es la incoherencia. Hay diversas formas de incoherencia, las percibidas por los maestros se relacionan principalmente con exigencias a las instituciones, desconociendo la realidad del entorno sociocultural y las posibilidades que este permite. Las instituciones saben que son sujeto de evaluación permanente y saben que tienen que cumplir los parámetros del Estado; son conscientes de esta situación cuando dicen, "Es necesario ser competente ante las exigencias hechas por el ministerio... A nivel de resultados las secretarías de educación evalúan las instituciones educativas por

²⁶⁶ TDG25 - 57.

²⁶⁷ TDG25 - 55.

los resultados en la pruebas ICFES y SABER."²⁶⁸. Esta situación de permanente evaluación es aceptada por los docentes, pero, lo que no pueden concebir es que además de no ser atendidos en las necesidades mínimas para el cumplimiento de su deber, se les pidan resultados como si estas estuvieran satisfechas. Lo expresan los directivos cuando manifiestan que "el nombramiento de maestros para esta zona rural llega a mitad de año, lo cual no es coherente con los resultados que se le exigen a la institución"²⁶⁹; "los maestros me los quitaron en Junio, ya no vuelven más... entonces ese año escolar se hizo en cuatro meses"²⁷⁰; y "el incumplimiento de normas empieza con el Estado que no brinda las condiciones necesarias para la educación"²⁷¹. Este tipo de situaciones van más allá de la falta de condiciones para ejercer dignamente una labor, ponen a maestros y directivos a reconciliar lo irreconciliable.

Para Cortina, los derechos humanos son exigencias de las personas que tienen la estimativa suficiente como para captar su dignidad²⁷²; para el caso, los maestros abogan por su derecho y el de sus estudiantes de llevar una vida digna. Esto se evidencia cuando apuntan que "...lo que si se necesita del gobierno es, que le pare más bolas a la educación, en cuanto a no hacinamiento de estudiantes, en cuanto a recursos a los colegios, saber el porqué es que disfraza con "gratuidad"²⁷³. En este caso los maestros reconocen que están siendo vulnerados y que reconocen la falta de honestidad que tienen algunas políticas vistas en la realidad de las instituciones.

Al respecto la sociedad y la academia tienen una gran deuda con la escuela. Se le ha abandonado en una lucha por la dignidad humana en la que todas las personas están involucradas. No suficiente con esto, se ha vilipendiado la labor de la escuela, se

²⁶⁸ TDG11 - 27.

²⁶⁹ TDG11 - 12.

²⁷⁰ TDG25 - 43.

²⁷¹ TDG11 - 9.

²⁷² CORTINA, Adela. Op. cit., p. 135.

²⁷³ TDG25 - 47.

ha juzgado de retrógrada y de escasa pertinencia. Recuperado aquí el sentir de los maestros expresado en las investigaciones realizadas en más de 15 instituciones, las palabras de Alfredo Molano cobran más sentido ahora: “hay una gran fricción entre las historias de la gente que sufre, que sueña, y la historia oficial. Para mí, la historia cotidiana, nuestra historia, con todas sus tragedias, con todas sus oscuridades, con todas sus esperanzas, es distinta a la historia oficial y nada parecida a la historia académica”²⁷⁴.

2.4. LA GESTIÓN ESCOLAR Y LA CALIDAD EN LAS DINÁMICAS EDUCATIVAS

Retomando el planteamiento presentado en el diseño metodológico, es tiempo del análisis e interpretación de la información que se realiza mediante un ejercicio de lectura cruzada para determinar el mérito o el valor del objeto de investigación y para así ayudar en la toma de decisiones orientadas a la formulación de lineamientos para la formación en gestión escolar. El ejercicio de lectura cruzada pretende recapitular los hallazgos presentados en las categorizaciones, para hacer una nueva valoración desde las teorías planteadas en el primer capítulo. Según Bauman, “no existe comprensión de la historia, fuera del perpetuo movimiento desde lo particular hacia lo total y el regreso a lo particular, manera de hacer transparente aquello que previamente, en su incompartida particularidad, era impenetrable para nuestra interpretación”²⁷⁵. Desde esta precisión, en la revisión planteada en este trabajo se hace una evaluación de lo encontrado en la particularidad de los relatos extraídos de los trabajos de grado, para plantear una comprensión en la totalidad de la gestión escolar en las instituciones educativas.

²⁷⁴ EL ESPECTADOR. Alfredo Molano Bravo, un investigador parado en la historia. (1, noviembre, 2017). Disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/alfredo-molano-bravo-un-investigador-parado-en-la-historia-articulo-721058>.

²⁷⁵ BAUMAN, Zygmunt. La hermenéutica y las ciencias sociales. Buenos Aires: Nueva visión Argentina, 2002. p. 26.

En este sentido, los hallazgos de la investigación permitieron la comprensión de dos aspectos claves para el desarrollo de las instituciones educativas. El primero se relaciona con la comprensión del concepto de calidad, más allá de la consideración de esta como una estrategia de cumplimiento de formalismos y procedimientos destinados a obtener sanciones positivas, otorgadas por entidades y corporaciones de control y estandarización de las acciones. El segundo se refiere a las dinámicas que modalizan^{*276} la gestión escolar y que posibilitan u obstaculizan procesos de transformación y mejoramiento al interior de la instituciones educativas.

2.4.1 Versiones del mejoramiento institucional hacia la calidad educativa

Respecto a la primera comprensión alcanzada mediante la interpretación cruzada, en la diversidad de situaciones y realidades de las instituciones educativas, la calidad educativa es considerada por maestros y directivos como el horizonte al que se dirigen todas las instituciones. En la ambigüedad del concepto y las diversas acepciones que este puede tener en una misma institución, la calidad educativa se considera más como una meta que como un indicador. Esta meta no es un destino al que se llega sino un horizonte que da dirección al quehacer y se va moviendo al mismo ritmo al que se avanza en esa dirección. En ese avance, algunas instituciones han adelantado más que otras en el recorrido hacia la meta que anhelan. Es así que la calidad educativa es percibida por algunos actores educativos como la satisfacción de una necesidad inmediata de cierto elemento, mientras que para otros que han satisfecho

^{*276} De acuerdo con la semiótica de la cultura, la modalización es una descripción sintáctica de procesos o estados que por su consecución busca una transformación. Para que el sujeto de estado se convierta en un sujeto de hacer o para que se dé la transformación, debe darse una motivación, un quebrantamiento del estado de reposo. Aquello que motiva a mover, se denominan las modalidades, las cuales se encuentran descritas y desarrolladas como a las estructuras modales. GREIMAS, A. J. y COURTES, L. *Semiótica, diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1990. p. 262.

esa necesidad, se convierte en una expectativa de mejoramiento de ese mismo elemento de referencia.

Para ahondar en las implicaciones de esta comprensión, en este momento de la interpretación se recurre a la definición de calidad educativa clarificada en el capítulo anterior: la buena o mala calidad es la concordancia entre el tipo de interés (necesidad, expectativa o deseo) que tiene la persona y la capacidad o potencialidad del objeto para cumplirla. De acuerdo con lo especificado en el marco teórico, la calidad se va configurando en cada institución de acuerdo con el carácter de cada elemento de referencia ante el cual se desarrollan sus intereses; es decir, sus necesidades y expectativas. Desde esta misma perspectiva, los deseos, por obedecer más a intereses del orden de caprichos o pasiones que desconocen la realidad, no son considerados como elementos orientadores de la búsqueda de la calidad, sino por el contrario, se desvían y confunden los propósitos. A continuación se presentan los resultados de la revisión cruzada, realizada mediante un cotejo entre la teoría de la calidad educativa y los hallazgos de la revisión y categorización de los problemas.

En la fundamentación teórica se planteó que la calidad es un tipo de juicio en el que se otorga un valor a la satisfacción de una necesidad, una expectativa o un deseo. Estos juicios se pueden hacer tanto a objetos como a representaciones del mundo de la vida. Así mismo se planteó que estos objetos y representaciones tienen una capacidad inherente de ser; es decir, una potencialidad determinada por sus propias condiciones de existencia. En este punto se mencionó que, la calidad no es un juicio al objeto o representación en sí, sino a las expectativas, las necesidades y los deseos que estos incitan en una persona o comunidad. Según lo planteado teóricamente, la calidad no existe hasta que el objeto o representación se compara frente a un interés, el cual se manifiesta en la realidad como una expectativa, una necesidad o un deseo.

En las manifestaciones de la realidad escolar de las instituciones revisadas, la necesidad es una carencia profunda, inmediata y de carácter universal y corresponde a las consideradas como básicas propias de un ser humano, como también a las necesidades que dieron origen al objeto o la representación. Este tipo de necesidades la manifiestan los actores educativos de la siguiente manera:

Calidad académica es que se les pueda ofrecer a los niños buenas condiciones”, “no tenía sillas, no tenía pupitres, no tenía maestros”, “partimos de clases en el piso porque no podía interrumpir la jornada académica”, empezamos a comprar hojitas, fotocopias, y yo empecé a reproducir guías y tener trabajo para todo el mundo”, “realizar proyectos en bien de la calidad educativa, es mejorar el establecimiento teniendo los implementos adecuados y respectivos para dar un buen resultado²⁷⁷.

Aunque el ejemplo muestra el extremo de la necesidad percibida en una institución, la necesidad está presente en todas las instituciones y se presenta de diferentes maneras según las condiciones de la misma. Así, una institución que cuenta con las “buenas condiciones” que no tiene la del ejemplo, tiene otras necesidades como mejor dotación tecnológica o más recursos para investigación. La necesidad es la condición básica que experimentan las instituciones para el tránsito a nuevas condiciones. Si bien las necesidades no tienen fin porque siempre surgirá una nueva necesidad, el afán por satisfacer esas necesidades es el afán por el movimiento hacia la meta y por la dignificación del ser y del hacer. Para Max Neef “cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana”²⁷⁸. Las instituciones que no pueden satisfacer sus necesidades, son instituciones que poco a poco se transforman en entornos empobrecidos, que se traducen en escenarios de carencia, en los que terminan presos de conflictos internos inmanejables y condenados a la desesperanza que bloquea y margina.

A diferencia de las necesidades, las expectativas son proyecciones del estado actual de una realidad hacia una que se considera mejor, si se cuenta con las condiciones para hacerlo. Las expectativas se soportan en la capacidad de visualizar transforma-

²⁷⁷ TDG25. p. 106.

²⁷⁸ MAX NEEF. Op. cit., p. 43.

ciones y la capacidad de ver el potencial de un objeto o una representación. Para que un interés en un objeto o una representación se configure como expectativa se requiere del conocimiento de las capacidades y posibilidades del objeto o la representación y las realidades del entorno. Las expectativas son producto tanto de la imaginación como de la “madurez” de la institución que se ha fortalecido en reconocer y emplear formas para el alcance de sus propósitos. En las voces de maestros, las expectativas se manifiestan como:

El hacer tiene su razón de ser si es reflexionado, planificado, con objetivos concretos y que tenga presente el principio de mejoramiento y calidad... La consecuencia relevante de estas conceptualizaciones es la comprensión de que se necesita formar a la niña, el niño, los jóvenes, los adultos y maestros como actores sociales de cambio, porque es urgente desarrollar capacidades para la proyección que permitan al sujeto comprometerse con el mejoramiento de la calidad de vida propia y de los otros, en forma autónoma²⁷⁹.

En las expectativas se percibe un llamado de avanzada, una invitación a ir más allá de lo que hay o de lo que se hace. Esto implica que se considera esa opción como posible en la realidad circundante. En las instituciones se refleja como una demanda de sentido, la cual es manifiesta en algunos casos para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y sus comunidades, y en otros para impactar la sociedad. Según Delors, “en la medida en que el desarrollo tiene como objeto la plena realización del ser humano como tal, y no como medio de producción, es claro que la educación debe posibilitar al hombre comprenderse a sí mismo, entender a los demás y participar responsablemente en la contribución del progreso de las sociedad”²⁸⁰. Este razonamiento plantea el desarrollo natural que toma una institución que ha concretado su sentido, más allá del hacer formalizado, una institución que ha asumido su responsabilidad y por lo tanto goza de mayor sabiduría y madurez.

La madurez de una institución es el resultado de la reflexión sobre las problemáticas que se le presentan, el planteamiento de formas de cómo resolverlas y la evaluación de sus resultados para reformularse. Una institución que reconoce sus errores es

²⁷⁹ TDG14. p.114.

²⁸⁰ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. España: Santillana y Ediciones UNESCO, 1996. p. 87.

más sabia, más fuerte y por lo tanto más madura. Es por esto que los procesos aparentes que “maquillan” resultados no permiten crecer a las instituciones. Estas instituciones maquilladas están absortas por el cumplimiento de la norma, la cual les impide conectar con las reales posibilidades que tiene bajo las circunstancias que la rodean. Las instituciones que proyectan sus expectativas desafían, demandan coherencia, buscan el sentido del hacer mediante la reflexión, el impacto positivo en la comunidad y el enriquecimiento de las realidades socioculturales de sus estudiantes.

La calidad educativa expresada como un deseo corresponde a los caprichos o pretensiones despertadas por ideas o modelos ajenos, que no consideran las capacidades reales del objeto o representación, ni las necesidades identificadas o expectativas construidas. Básicamente los deseos son imposiciones que surgen de comparaciones soportadas más en el querer ser, que en el poder ser. Los deseos tienen como principal característica el desconocimiento; excluyen la necesidad y las expectativas que los actores educativos pueden crear a partir del objeto o representación, y a su vez desconocen la realidad, la capacidad y la potencialidad que tienen tanto los actores como las instituciones. Los deseos llevan a permanentes juicios que terminan por desconocer tanto la buena, como la mala calidad.

En la revisión de los trabajos de grado se hizo patente que en las instituciones, los deseos corresponden principalmente a la voz del gobierno que impone metas y resultados mientras desconoce la realidad educativa, convirtiendo a estos estamentos de apoyo y consenso, en el principal obstáculo en los procesos de gestión escolar. Los maestros lo expresan cuando dicen que:

“nos sentimos, al menos los de los colegios oficiales, sentimos una especie de persecución del Gobierno...” “nos afecta, porque cada vez hay mayor presión y eso ha hecho que muchos de mis compañeros se enfermen y terminen en clínicas, psiquiátricas”. “yo considero que la política de cobertura, no es calidad, ...fuese calidad sí, pero si se hubiese aumentado el número de instituciones para que toda la jornada como de la mañana y de la tarde, estuviera el mismo grupo de estudiantes”, “la política se contradice, en cuanto no permite, no genera, ni los espacios ni

los recursos, para que esos procesos estratégicos de la educación (planeación, reflexión, reconstrucción y evaluación) se den en su momentos, y no acelerarlos por cumplir metas”²⁸¹.

La calidad educativa expresada como deseo no conecta sus objetivos con las condiciones necesarias para el mejoramiento de las instituciones educativas. Si bien hay necesidades y expectativas que se manifiestan como recursos físicos y humanos, hay otras que se presentan como ejercicios de investigación, reflexión y visión que se convierten en formas de hacer, propias de cada institución y que son patrimonio de su saber pedagógico. La calidad educativa manifestada como el deseo desconoce los aportes que tienen las instituciones educativas que, con condiciones desfavorables, hacen aportes a su comunidad²⁸² y a la vez desconoce las necesidades y el potencial real de las instituciones. El deseo de la calidad educativa se centra en alcanzar ciertos resultados en pruebas estandarizadas, indicadores, cobertura y rendimiento, lo que trae como consecuencia el establecimiento de un sistema con mundos paralelos y superpuestos entre la política y la práctica²⁸³ que termina por conducir a la apariencia y la moda.

La calidad académica es la planta física, que todos los profesores estén dictando sus clases de acuerdo a su especialidad y no como los mandan...calidad académica es que la profesora de matemáticas, dicte sus matemáticas. Calidad académica es que se les pueda ofrecer a los niños buenas condiciones, calidad académica donde el maestro se sienta satisfecho, se sienta realizado y dicte sus clases como Dios manda. Calidad académica es cuando haya un buen clima escolar, buena entrega de los padres de familia hacia el colegio...donde los niños adquieran en realidad su rol de estudiantes y puedan cumplir a cabalidad²⁸⁴.

Como puede analizarse en la declaración anterior, la moda de la calidad educativa ha solapado no solo las necesidades y expectativas de las instituciones, sino también

²⁸¹ TDG9. p.160.

²⁸² GÓMEZ YEPES, Ricardo León. Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. Revista Educación y Pedagogía, [S.l.], n. 38, p. 75-89, oct. 2010. p.78. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7274>. ISSN 0121-7593. Fecha de acceso: 10 oct. 2017.

²⁸³ CASASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Unesco. 2000.

²⁸⁴ TDG25. p. 104.

su mismo sentido y sus axiologías. Es así que, en fragmento anterior, calidad educativa se ha vuelto tener dignidad “que se les pueda ofrecer a los niños buenas condiciones”; significa lo mismo que ser coherentes, “calidad académica es que la profesora de matemáticas, dicte sus matemáticas”; también se puede traducir como ser honrados, “calidad es que el maestro... dicte sus clases como Dios manda”; o respetuosos y responsables, “calidad académica es cuando haya un buen clima escolar, buena entrega de los padres de familia...”.

Noam Chomsky plantea que “uno de los componentes centrales de esta pedagogía de las mentiras, diseñada por la ideología dominante para impedir el desarrollo de una comprensión crítica de la realidad, es la creación de ilusiones necesarias y simplificaciones en gran escala y de gran poder emotivo”²⁸⁵. De ser así, hablar desde los deseos es manipular las emociones y los anhelos que tienen las instituciones por alcanzar la calidad educativa, exhortándolas a buscar resultados que no están dentro de las posibilidades y expectativas reales. Los deseos impiden los ejercicios de comprensión crítica de las instituciones.

2.4.2 Dinámicas que modalizan la gestión escolar

La segunda comprensión, alcanzada mediante la interpretación cruzada de los hallazgos y la fundamentación teórica, es relacionada con las dinámicas que modalizan la gestión escolar. En el esfuerzo de pasar de la descripción a la formulación de comprensiones que permitan dar criterios para la acción en las instituciones, se recurrió al concepto de modalización propuesto por la semiótica, el cual permite un acercamiento a la comprensión de los elementos que transforman el ser y el hacer. La modalización, grosso modo, permite encontrar en el discurso la motivación que hace

²⁸⁵ CHOMSKY. Op. cit., p. 18.

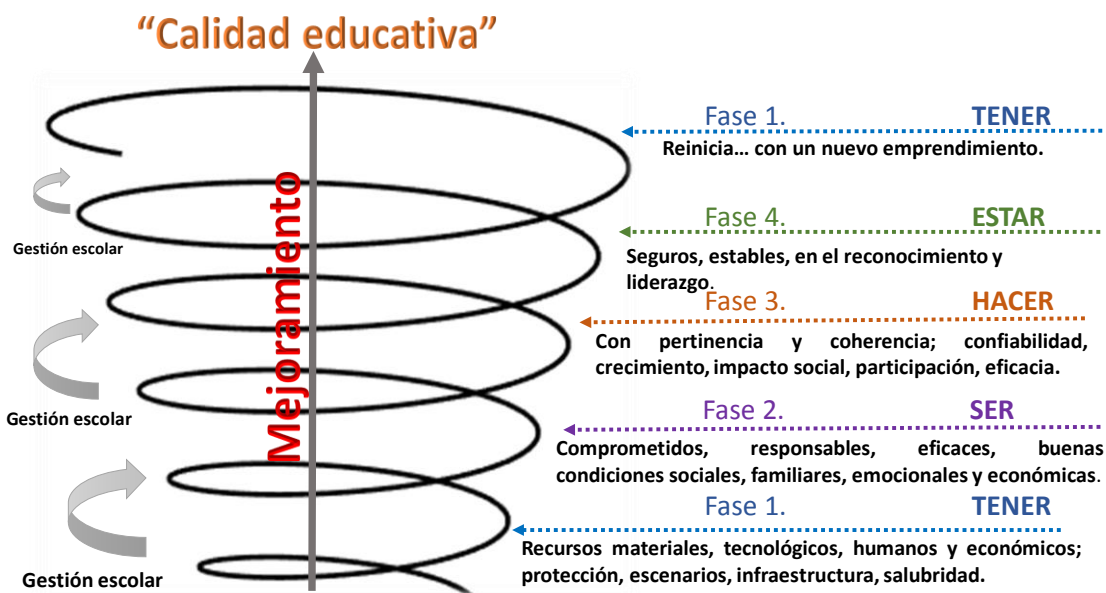
pasar al sujeto de ser-estar, al hacer-transformar. Para identificar esa motivación, se toman los valores modales: querer, deber, poder y saber, como tipologías que refieren la prescripción, la compatibilidad y la incompatibilidad del elemento motivacional.²⁸⁶

Para que se pueda dar una movilización, se requiere partir de una fase inicial y una fase de llegada. De acuerdo con el apartado anterior, las instituciones definen la calidad educativa como la finalidad hacia la que se orienta la movilidad; así mismo, se encontró que se concibe el mejoramiento como el camino que se traza hacia esa finalidad. Esta búsqueda de mejoramiento puede ser categorizada en cuatro fases de desarrollo institucional que corresponden a las fases que dan movilidad a las instituciones. Todas las instituciones manifiestan todas las fases; ahora bien, las condiciones particulares de cada institución las hacen ubicar en una fase que las representa más, dependiendo de la posibilidad de satisfacer sus necesidades y de cumplir sus expectativas, que, como se explicó en el apartado anterior, forma parte de una dinámica de madurez institucional.

El tipo de necesidades y expectativas presentes en cada uno de las cuatro fases, concuerda con las modalidades del querer tener, querer ser, querer hacer y querer estar (Figura 7). A pesar de que cada institución se puede ubicar más en una fase que en otra, de acuerdo con el tipo de necesidades o expectativas que la condicionan, cada nuevo emprendimiento implica un proceso dinámico en el que se pasa por cada una de las fases. A esta dinámica de tránsito es a lo que aquí se ha denominado madurez institucional, donde la gestión escolar es un proceso que puede poner en acción o no ese tránsito.

²⁸⁶ GREIMAS, A. J. y COURTES, L. Op. cit., p. 263.

Figura 7. Modalidades del desarrollo institucional en búsqueda de la calidad educativa.



Fuente: elaboración propia.

En esta ruta de mejoramiento en la que se encuentra cada institución es donde se aprecia mejor el impacto desfavorable que tiene la calidad educativa asumida como moda, pues al estar todas las instituciones en ese camino de mejoramiento, confunden el proceso normal de desarrollo institucional con los deseos de alcanzar otras fases, sin haber cumplido las expectativas, ni satisfecho las necesidades de la fase en el que inicia el emprendimiento. Así lo expresa un maestro de las instituciones revisadas cuando dice: “fuese calidad sí, pero si se hubiese aumentado el número de instituciones para que toda la jornada como de la mañana y de la tarde, estuviera el mismo grupo de estudiantes”²⁸⁷. Este pronunciamiento es producto del crecimiento forzoso al que se somete a las instituciones para aumentar la cobertura con el programa de educación gratuita para todos, lo que trae como consecuencia el hacinamiento en instituciones de educación básica. Este tipo de situación muestra el deseo de cumplir una fase de mayor crecimiento, cuando no se ha cumplido otra fase correspondiente a contar con los recursos necesarios para ese crecimiento.

²⁸⁷ TDG9. p. 193.

Ahora bien, la gestión escolar juega el papel de crear condiciones para que se dé la movilización entre cada fase. Si la gestión escolar reconoce qué tipo de condiciones se requieren y logra concertar, concretar y poner en acción las condiciones adecuadas se puede decir que se da una gestión auténtica²⁸⁸. Por el contrario, si la gestión desconoce las necesidades, las expectativas y los deseos que pueden estar presentándose, o no encuentra las condiciones necesarias para que se dé este reconocimiento y se reflexione sobre él, se queda en una gestión aparente. Este aspecto es clave para la definición de lineamientos, pues es acá donde se exploran los elementos necesarios que pueden contribuir a alcanzar la madurez institucional en cada fase de desarrollo.

Reiteradamente se ha dicho que el ejercicio de la gestión escolar puede verse afectado por el tipo de búsquedas de la calidad educativa configurada por el deseo, ya que en su ejercicio de movilizar las instituciones, se termina por desarrollar procesos de gestión aparente. Para ilustrar lo anteriormente dicho, se toma el caso de la participación, el cual es considerado por los maestros, estudiantes y directivos como uno de los elementos clave para el ejercicio de la gestión escolar. En las prácticas cotidianas se cumplen ejercicios de participación que se han vuelto rutina en escenarios como el gobierno escolar o comités de acreditación institucional, que cumplen con los requisitos de la norma, pero que en la realidad, son percibidos como pérdida de tiempo pues no responden a las necesidades y expectativas que tienen los actores educativos.

“Me parece que la gestión es poco democrática ya que no se tiene muy en cuenta las opiniones de los estudiantes, y creo que es negativo para la institución porque muchos estudiantes no han estado de acuerdo con cambios que han hecho los superiores”²⁸⁹, “las prácticas rutinarias y mecánicas de trabajo, pueden en cierta manera obstaculizar los procesos de gestión, ya que puede llegarse a pensar que por el sólo hecho de estar juntos, reunidos, ya hay participación y trabajo en equipo”²⁹⁰ “alcanzar niveles óptimos de mejoramiento académico, conlleva a estable-

²⁸⁸ Miguel Navarro plantea la construcción una visión auténtica de la gestión escolar. Confrontar capítulo I, una amalgama integradora de la gestión.

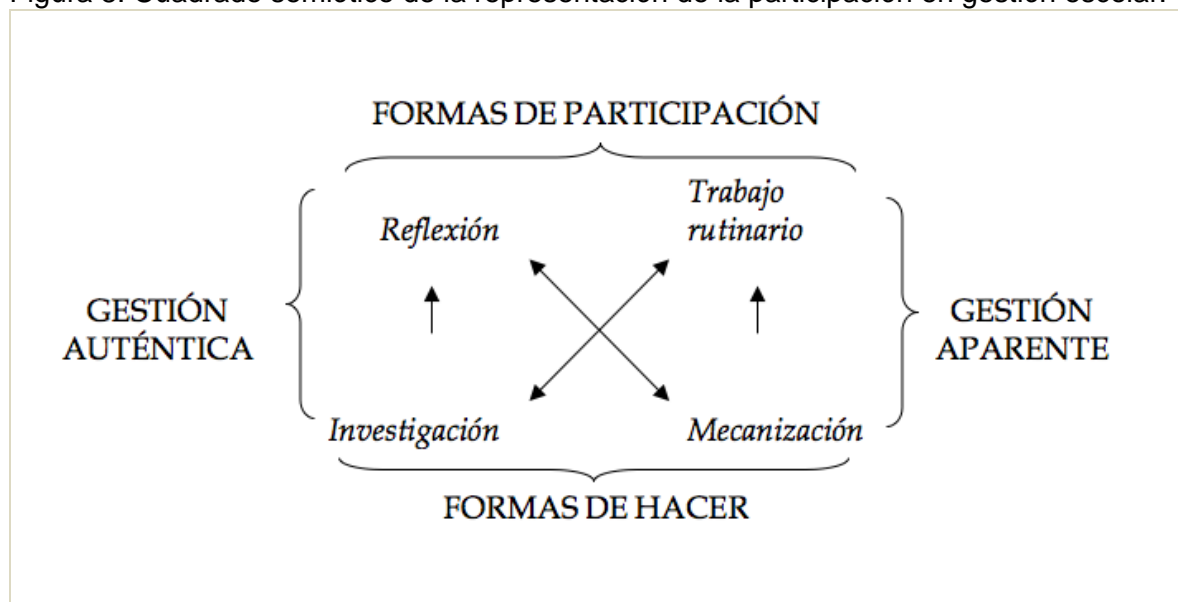
²⁸⁹ TDG25. p. 149.

²⁹⁰ TDG25. p. 116.

cer nuevas formas de organización y desarrollo curricular para lo cual se requiere una alta dosis de reflexión, investigación y creación, la cual no se hizo evidente²⁹¹.

Este discurso sobre la participación se analizó mediante un cuadrado semiótico en el que se representó la visión de los actores educativos respecto a cómo es y cómo debería ser concebida la participación en los procesos de la gestión escolar, para dotarla de sentido (Figura 8). La gestión concebida como trabajo rutinario (por ejemplo la reunión para validar) producto de la mecanización y conduce a una gestión aparente. Caso contrario sucede con la gestión que es producto de la investigación, producto de la reflexión y reconocimiento de las necesidades y expectativas de los actores, la cual conduce a una gestión auténtica.

Figura 8. Cuadrado semiótico de la representación de la participación en gestión escolar.



Fuente: elaboración propia.

El análisis del cuadrado semiótico permite comprender que hay dos tipos de gestión escolar, la aparente y la auténtica. Al ser la mecanización y el trabajo rutinario formas de participación y de hacer en las instituciones, se crea la idea de estar desarrollando la gestión que moviliza pero es una gestión aparente; mientras que, el ejercicio de la

²⁹¹ TDG25. p. 109.

reflexión motivado por la investigación, lleva a la gestión que moviliza los procesos de madurez institucional a la calidad educativa, convirtiéndose en una gestión escolar auténtica²⁹². El mismo cuadrado pone también de manifiesto los elementos que por ser próximos pueden generar confusión; tal es el caso de la investigación, que es el opuesto a la mecanización pero coincide con ella en que son formas de hacer. Lo mismo para la reflexión y el trabajo rutinario, las dos son formas de participar, pero son opuestas y la primera conduce a la gestión auténtica, mientras que la segunda a una gestión aparente. Este tipo de análisis de elementos que modalizan la gestión escolar usando como herramienta la semiótica, es una alternativa para llevar a cabo procesos de reflexión, que permitan revisar críticamente una situación y ayudar a dotarla del sentido necesario para que sea un elemento de transformación en las instituciones.

²⁹² Confrontar Navarro capítulo I, Modelo 2. una amalgama integradora de la gestión.

3. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN ESCOLAR DE MAESTROS Y DIRECTIVOS EN EJERCICIO

En el capítulo anterior se logra concretar una serie de elementos que constituyen las problemáticas de la gestión escolar. El análisis de categorías permitió reconocer cómo se relacionan esas problemáticas entre sí y cuáles pueden ser generales y cuales específicas. A su vez, este análisis permitió realizar una visión global de la dinámica de mejoramiento de las instituciones en la búsqueda de la calidad educativa, así como algunos de los elementos que clasificados en ejes, modalizan ese mejoramiento. En el apartado se consolidan los hallazgos y análisis que permitieron comprender cuál es el papel de la gestión escolar y de la calidad educativa en esa dinámica de movimiento y reposo dentro de las instituciones, dependiendo de si la gestión que se realiza tiene características de autenticidad o de apariencia.

En este capítulo se retoman los elementos anteriores para decantar de ellos las necesidades de formación en gestión escolar y así proponer una serie de lineamientos de formación para maestros y directivos, que permitan fortalecer los procesos de gestión escolar. En la primera parte se realizará una interpretación de las necesidades de formación, en la que se busca separar de las manifestaciones de una gestión escolar auténtica²⁹³, las habilidades y saberes necesarios para alcanzarla. En la segunda parte, teniendo en cuenta las necesidades ya definidas, se hace la propuesta de lineamientos de formación con orientación pedagógica, los cuales se presentan como un marco de referencia y consideraciones básicas para construir propuestas de formación más estructuradas.

*²⁹³ Para una gestión escolar auténtica, confrontar la fundamentación hecha por Navarro que se encuentra en el capítulo I, la cual es coherente con el análisis realizado mediante el cuadrado semiótico Capítulo II.

3.1. INTERPRETACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN

Las necesidades de formación se extrajeron tomando como referencia, por una parte, el mapa de ejes temáticos, categorías y subcategorías de problemáticas de la gestión escolar elaborado en el segundo capítulo (figura 6), y por otra parte, la comprensión alcanzada sobre la correlación de problemáticas realizada en el análisis e interpretación de la información que se ubica en el mismo capítulo. Con esta información se hizo una ponderación del peso o relevancia que tienen los elementos presentes en los ejes temáticos correspondientes a las necesidades y a las expectativas. Este ejercicio se realizó con el propósito de definir de los componentes constitutivos de la gestión escolar, los elementos concernientes a cómo esta se manifiesta y diferenciarlos de las habilidades que se requieren para que se dé una gestión auténtica. Estas diferenciaciones se apoyan en clasificaciones del tipo “pertenece, no pertenece”, o análisis de tipo “causa y efecto”, las cuales permitieron concluir en un consolidado de características de gestión escolar auténtica (tabla 3) y una taxonomía básica de necesidades ordenada y jerarquizada de acuerdo con los tipos de relaciones que manifestaron en las problemáticas (Figura 9).

Tabla 3. Características de una gestión escolar auténtica.

<i>PARTICIPACIÓN</i>	Inclusiva
	Auténtica
	Creativa
	Visión compartida
	Dignificante
<i>ORGANIZACIÓN</i>	Para hacer
	Para saber actuar
	Para buscar soluciones
	Para saber aprovechar
	Para proyectarse
<i>IMPACTAR LA SOCIEDAD</i>	Para transformarla
	Para comprenderla
	Para fortalecerla
	Para mejor vivir
	Para crear oportunidades

Fuente: elaboración propia.

En la anterior tabla se plantea que hay tres características fundamentales de la gestión escolar, la participación, la organización y el impacto en la sociedad. Respecto a la característica *participación*, esta requiere ser inclusiva, que no excluya a ninguno de los actores por considerarlos poco preparados o por no compartir la misma forma de pensar; por esto mismo debe ser creativa, buscar formas de activar en los otros la capacidad de aportar y de ser parte. A su vez, esta habilidad de ser creativa debe dar a la *participación* la capacidad de ser auténtica, en el sentido de no quedarse en aparentar o en validaciones formales; por esta razón, requiere ser dignificante, es decir, en su ejercicio permitir que la persona se construya así misma y se sienta parte de una idea trascendental, un propósito conjunto, por el que vale la pena esforzarse y contribuir, incluso sin necesidad de pensar de igual manera.

En relación con la característica *organización*, los elementos que la configuran son: para hacer, para saber actuar, para buscar soluciones, para saber aprovechar, para proyectarse. Esta organización se considera un hacer que no es mecánico sino que es reflexivo, que da criterio pero que no homogeniza en las formas de buscar soluciones; una *organización* que sin dar un método absoluto, un camino trazado, sí *concierta* una trayectoria para no perder el propósito. Es de resaltar que si bien esta *organización* comparte elementos propios de la administración, la adaptación desde la pedagogía los aúna a las características participación e impacto de la sociedad. Esta organización no puede ser vista sin la participación, pues no hay destino por el destino, si no llegan todos, se gana en resultados pero se pierde el propósito.

Para comprender una organización sin caer en la prescripción o la homogenización del hacer, se pueden confrontar alternativas que han surgido desde el interior mismo de la administración. Tal es el caso de la antropología de las organizaciones, propuesta que hace una síntesis a los conocimientos fundamentales de la humanidad, una cierta apertura disciplinaria que busca el retorno a los aspectos centrales olvidados por el mundo administrativo en la que se pretende además, dar a la administración el fundamento de las ciencias sociales a las cuales pertenece. Visiones como esta, retoman a dimensiones fundamentales como: retorno a la ética, retorno a la historia, retorno a lo simbólico, retorno a la experiencia vivida, retorno a la afectividad, retorno del actor y del sujeto²⁹⁴. Al respecto, diversos autores han planteado que “si la modernización de las empresas se dio a partir de los cambios organizativos, se puede pensar que más que reconceptualizar la gestión, se trata de reconceptualizar la idea de organización”²⁹⁵, lo que implicaría plantear nuevas formas de concertar el hacer, alternativas a las que ahora se recurre.

²⁹⁴ CHANLAT, Jean Francois. Ciencias sociales y administración. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2006. p. 65.

²⁹⁵ ALDANA, Eduardo; CHAPARRO, Luis; et. al. Colombia al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo TOMO II. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1995. p. 205.

La última característica es la correspondiente a *impactar la sociedad*, para transformarla, para comprenderla, para fortalecerla, para vivir mejor y para crear oportunidades. Si bien esta característica plantea un fin muy específico, requiere de la claridad de sentido, pues las razones se hacen difusas y como afirma Max Neef, los que mantiene una voluntad de lucha, acaban, sin darse cuenta, a emprender luchas que son ajenas²⁹⁶. La educación es sin duda una de las herramientas más poderosas que tiene la sociedad para transformar; sin embargo, según se percibió en las problemáticas de los maestros, hay una sensación de impotencia ante las necesidades y condiciones indignas en la que se encuentran las comunidades, situación que ha conllevado a que el maestro termine por ver su labor de educar como algo ilegítimo y falta de pertinencia. Esto es comprensible pues es duro e injusto vivir con tan poco y ser testigos de tanta desigualdad. La escuela está para intervenir en esas injusticias y desigualdades, en la procura de oportunidades; pero es fundamental no perder de vista que su trabajo está en crear las condiciones mentales para que se de esa transformación, más allá de las condiciones materiales. No hay descrédito en la exigencia y búsqueda de las condiciones mínimas para el desarrollo de la tarea de educar, un maestro comprende que es difícil enseñar a alguien que tiene hambre, pero también tiene que tener presente en donde se dan sus luchas para transformar esas realidades.

Comprendidas las características procedimentales de una gestión escolar auténtica, el paso siguiente es establecer las necesidades de formación que de ellas se originan. Es natural que al hablar de formación se recurra a la didáctica, disciplina que se tiene como campo epistemológico la reflexión sobre la transmisión y apropiación del saber escolar. La visión didáctica de las necesidades que se pretende abordar, no hace referencia a la organización instrumental de las situaciones de enseñanza sino a identificar la finalidad del aprendizaje. Si para la didáctica “el aprendizaje presenta

²⁹⁶ MAX NEEF, Manfred. Desarrollo a escala humana. Barcelona: Icara Editorial, 1994. p. 25.

diversas fuentes y no se reduce exclusivamente a un acto intelectual”²⁹⁷, entonces se hace necesario definir el saber que, de toda una serie de conocimientos” se estima necesario para ser enseñado y, hasta cierta medida, enseñable.

Las necesidades de formación requieren ser consideradas desde dos elementos; el primero se relaciona con los conocimientos disciplinares que se requieren para alcanzar el dominio de la gestión escolar, mientras el segundo se refiere a saberes²⁹⁸ necesarios para anclar esos conocimientos²⁹⁹. Esta opción didáctica permite construir redes de saberes y conocimientos necesarios para acercar la formación a la intención de aprendizaje. A partir de las características de la gestión escolar auténtica y sin dejar de lado los elementos surgidos del análisis categorial, se propone un listado, tipo taxonomía (figura 9), de saberes correlacionados con el alcance de las características de la gestión escolar, lo que permitirá posteriormente en la propuesta de lineamientos, complementar el campo de conocimientos necesarios.

²⁹⁷ ZAMBRANO, Armando. Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005. p. 22.

^{*298} Zambrano define saber como “un “acto de sospecha”, una “capacidad de ver”, la cual pareciera no proceder de ningún proceso lógico y estandarizado por la racionalidad objetiva del método científico”. Ibid., p. 15.

^{**299} De acuerdo con los postulados de Ausubel, para el aprendizaje significativo es indispensable retomar la importancia de las palabras y las representaciones, las cuales permiten anclar nuevas formas de abordar los conceptos. Para Rodríguez el aprendizaje de conceptos es la base del aprendizaje proposicional, lo que permite que, “se generen así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva”. RODRÍGUEZ PALMERO, M^a Luz. La teoría del aprendizaje significativo. Pamplona, España. Universidad Pública de Navarra. 2004. p. 3.

3.2. LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR

Como se mencionó en el primer capítulo, los lineamientos son vistos como orientaciones generales, fundamentos o condiciones mínimas que se deben tener en cuenta en todo el proceso de educación para hacer posible el alcance de un propósito de formación específico. En los dos apartados anteriores del presente capítulo se definieron una serie de necesidades de formación, a partir de la inferencia inductiva de: la información recolectada, las categorías identificadas y el análisis realizado en el segundo capítulo; sin embargo, un listado de necesidades sin una estructura que dé clave y criterio, es una condición de comprensión insuficiente de la gestión escolar para llegar a la formulación de lineamientos. Aún puede presentarse confusión entre la forma como se manifiestan las características de una gestión escolar auténtica, con las habilidades necesarias para alcanzarlas; a su vez, las habilidades se pueden confundir con las actitudes o con los valores que son manifestación de las habilidades o las características. A cada uno de estos elementos es menester darles un lugar y participación dentro del proceso formativo, para así concluir con los lineamientos necesarios que posibiliten esas condiciones.

Aunque se entiende que en un proceso de formación, el aprendizaje se puede dar de manera concomitante entre diferentes elementos y variables que participan, para comprender y evaluar el proceso formativo se requiere una estructura que plantee una ruta de seguimiento para que, en un proceso que toma largo tiempo y gran alcance, disminuya la probabilidad de perder de vista el fin del aprendizaje. La estructura que se utilizó para plantear una ruta de seguimiento fue el de “la Competencia”. Según Cullen, estas constituyen “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas, y haciéndose cargo de las decisiones

tomadas³⁰⁰. Esta definición es coherente con el complejo tipo de desempeño que se requiere de maestros y directivos en el ejercicio de la gestión escolar.

Partir desde la competencia como “el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes del sujeto, relacionados entre sí, para conocer, hacer y ser en diferentes situaciones de la vida social y personal”³⁰¹, puede considerarse la gestión escolar como una competencia colectiva, un potencial que debe ser desarrollado para que pueda ser usado en el beneficio de los actores educativos, la institución y la sociedad. Aunque hay una aparente homogenización de la educación y las rutinas son comunes en la escuela, las realidades de las instituciones educativas son distintas entre ellas y están en constantes cambios. No se puede abordar una formación como una capacitación de habilidades para mejorar desempeños específicos y aislados, cuando es necesario ver el escenario completo y plantear una estrategia que permita desarrollar la capacidad para abordar la incertidumbre y la complejidad³⁰² de cada institución.

Considerar la gestión escolar como una competencia colectiva es concordante con el planteamiento del segundo capítulo, referido a las dinámicas que modalizan la gestión escolar³⁰³, donde se plantea que esta es un proceso que tiene la capacidad de poner en acción u obstaculizar el tránsito de las instituciones entre las diferentes fases del desarrollo en la que se encuentren (figura 7). En ese capítulo se explica que la gestión escolar debe reconocer qué tipo de condiciones se requieren y lograr con-

³⁰⁰ CULLEN, Carlos. El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Citado por: TRILLOS, L y Rosales J. et. al. En: Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. p.193. Recuperado de: http://ciencias.ucr.ac.cr/sites/default/files/Estrategias%20para%20el%20desarrollo%20de%20pensamiento%20complejo%20y%20competencias_1.pdf

³⁰¹ TRILLOS, L y Rosales J. et. al. Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. En: Innovacesal. Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias. México D. C. 2011 p.192.

³⁰² Confrontar capítulo I, calidad educativa. BARNETT, Ronald. Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

³⁰³ Confrontar capítulo II, Dinámicas que modalizan la gestión escolar (2.1.1).

certar, concretar y poner en acción las condiciones adecuadas para que se dé una gestión auténtica. Este es el momento de plantear, qué propicia a la gestión escolar la capacidad de reconocer las condiciones que se requieren y cómo logra concertar, concretar y poner acción esas condiciones. Esta función se cumple mediante el planteamiento de la competencia de la gestión escolar.

Tras esta comprensión, para plantear la competencia de la gestión escolar se retomaron las necesidades identificadas (figura 9), organizándolas de manera que, los desempeños esperados correspondan a las características de la gestión escolar auténtica y, los niveles referidos a los elementos que posibilitan las características de la gestión, se reorganizaron en habilidades, actitudes y valores según correspondía cada uno de los elementos (Anexo 4). Las instituciones funcionan dentro de la competencia como los escenarios de desempeño. De esta manera, la información recolectada y analizada, se convirtió en la fuente para definir todos los elementos de la competencia.

De esta manera, la competencia para la gestión escolar auténtica se define como la capacidad de reconocer, concertar, concretar y poner en acción colectivamente las condiciones para la comprensión y organización del quehacer pedagógico en la institución (figura 10). Los desempeños de esta competencia están marcados por la participación, la organización y el impacto a la sociedad. A partir de estos desempeños, que tienen su propia forma de manifestación o características, se desglosan las habilidades y las actitudes necesarias para que se puedan propiciar dichos desempeños.

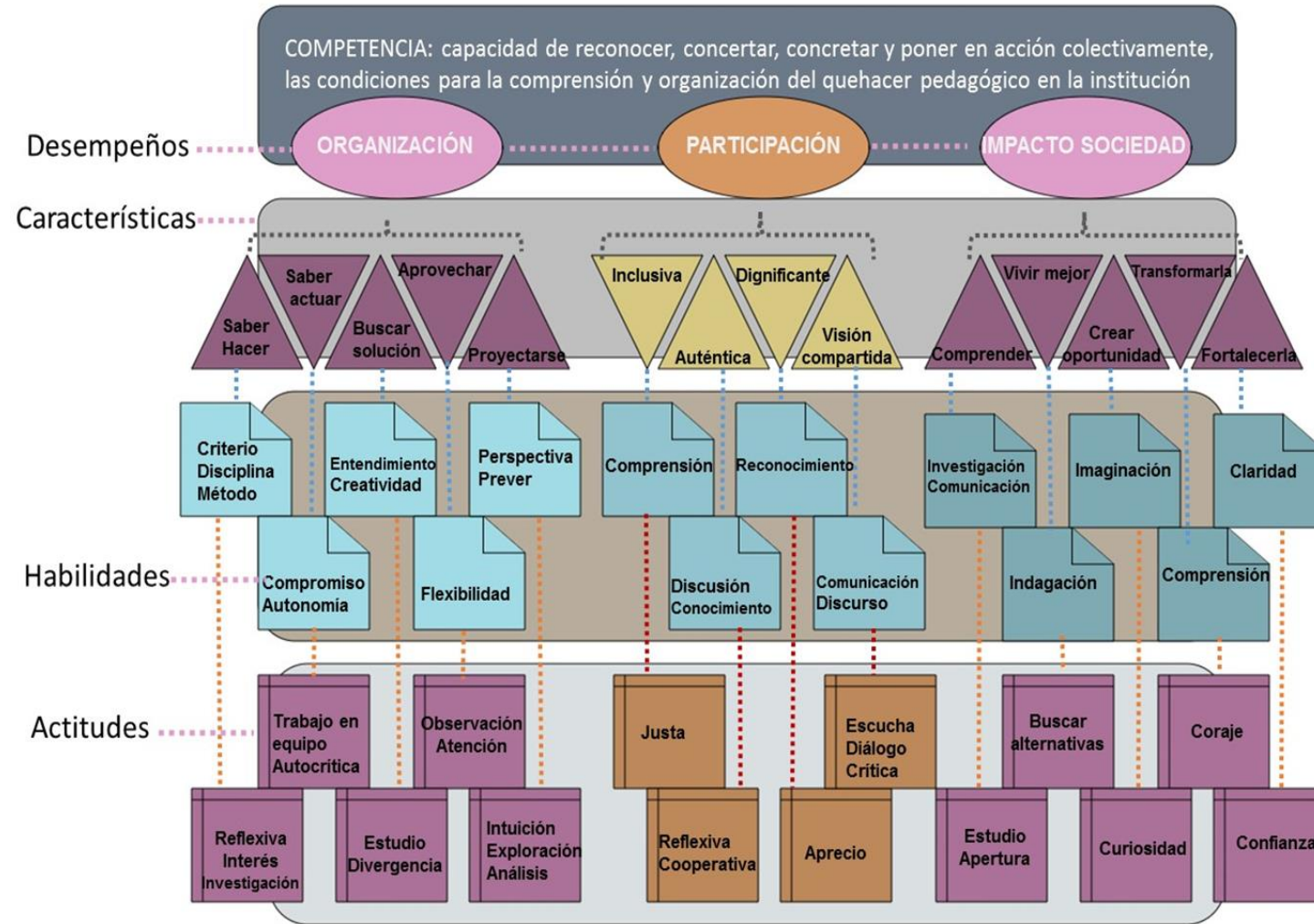
En relación con los conocimientos, un elemento importante en la competencia, se hace necesario aclarar que los conocimientos son un pretexto para acercarse al alcance de la habilidad o el desarrollo de la actitud. Si bien no es el propósito de este ejercicio el plantear una propuesta metodológica para el desarrollo de la formación ni de la competencia de la gestión escolar que incluiría una propuesta de conocimientos, al respecto se hace alusión; de la misma manera que el maestro selecciona los

conocimientos necesarios en su disciplina para que el estudiante alcance determinada habilidad, los conocimientos pueden surgir de los mismos dominios del maestro sobre su propia disciplina, pero orientados a la gestión escolar. De esta forma, los conocimientos pertinentes al desarrollo de la competencia serán aquellos que permitan entender los métodos como cada disciplina define un campo problemático y le da solución.

La escuela tiene un recurso poderoso al estar en contacto directo con diversas disciplinas y gracias a los procesos curriculares. Esta es una riqueza multidisciplinar que aún no se aprovecha dentro de la institución por no contar con las estrategias para ponerlas al servicio de las mismas instituciones. Desde una visión más integral, las disciplinas forman parte del discurso de cada maestro y cada uno tiene su propio discurso; infortunadamente esta variedad ha aislado a los maestros dentro de una “torre de babel” al estilo bíblico, donde es imposible construir algo conjunto. Con apertura a descubrir la lógica con la que se piensan otras disciplinas y “contrario a imponerle al ser humano los límites de los contenidos de aprendizaje cerrados sobre sí mismos...”³⁰⁴, el estudio disciplinar y el esfuerzo por aprender el discurso del otro maestro, puede propiciar un recurso infinito para el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para la competencia de la gestión escolar, a la vez que se logra la participación de maestros y estudiantes actuando sobre un mismo interés, sin esperar una fuente externa de capacitación.

³⁰⁴ TRILLOS, L y Rosales J. et. al. Op. cit. p. 194.

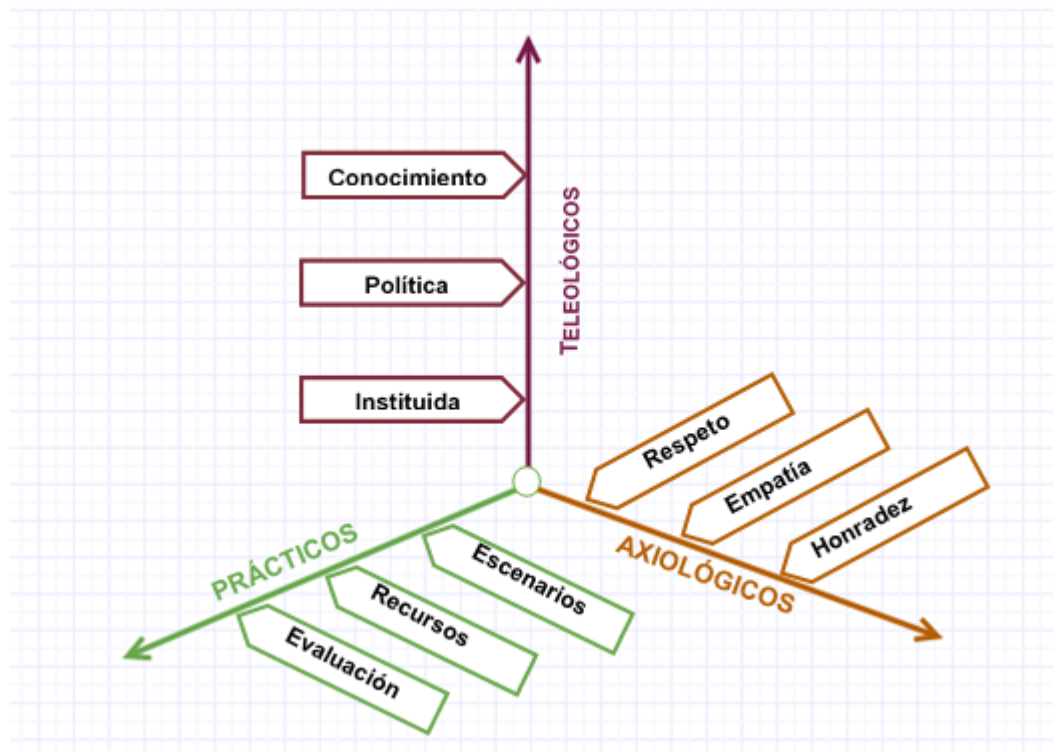
Figura 10. Competencia



Fuente: elaboración propia.

Aclarada la competencia para la formación en gestión escolar, se cuenta con los elementos necesarios para definir unos lineamientos de formación, que, valga la aclaración nuevamente, no sean confundidos con las habilidades, actitudes, valores y conocimientos enlazados a una gestión escolar auténtica, sino que se centran en la fundamentación básica para propiciar el desarrollo de la formación, es decir, que la doten de sentido e identidad. Para el caso, se proponen tres lineamientos, unos teleológicos, otros axiológicos y unos prácticos (Figura 11). Cada uno de ellos está conformado por elementos que dan identidad al proceso formativo, su propósito no es ser un instructivo de operación, sino dar criterio al proceso formativo. A continuación, se presentan los fundamentos que dan cuerpo a cada uno de estos lineamientos.

Figura 11. Lineamientos para la formación en gestión escolar.



Fuente: Elaboración propia.

3.1.1 Lineamientos teleológicos para la formación en gestión escolar

El primer lineamiento se ha denominado teleológico, al hacer referencia a la búsqueda de las causas finales, los propósitos que se han de perseguir con una gestión escolar auténtica. Este lineamiento surge del estudio acucioso del estado del arte de la gestión escolar desarrollado en el primer capítulo, donde se plantea una visión pedagógica de la gestión escolar. En esta propuesta se concibe que, para plantear ejercicios de mejoramiento y transformación de la gestión escolar y con ella las instituciones educativas, primero se debe responder las preguntas, mejorar para qué, transformar qué en qué. La respuesta se encuentra en tres elementos fundantes para desarrollar los fines de la educación desde la gestión escolar, teniendo como fuente la pedagogía.

El primer elemento consiste en reconocer la condición política de la educación. Es perentorio entender que la escuela es una institución íntegramente política, tanto en la acción como en la omisión está cargada de intencionalidad y no puede renunciar a ello sino asumirlo con gran precaución. El segundo elemento se refiere a la necesidad de instituir permanentemente la escuela, en otras palabras, aclarar sus principios y tratar de reconocerlos en lo considerado trascendental y en lo prosaico de la cotidianidad escolar. El tercer componente teleológico, el conocimiento, corresponde a la necesidad de apropiación por parte de los maestros, de la pedagogía como disciplina fundante, la cual da criterios para la comprensión del fenómeno educación y la participación de otros saberes disciplinares externos sin perder la identidad instituida³⁰⁵.

Para la configuración de una gestión escolar auténtica, es importante notar que las comprensiones alcanzadas en torno a la gestión escolar actualmente están dentro

³⁰⁵ Confrontar desarrollo completo del postulado, el cual se encuentra en el capítulo I. Modelo 3. Visión pedagógica de la gestión escolar.

del campo epistemológico de la administración, que trata de dar soluciones como disciplina activa, mientras que, la disciplina fundante del saber, la pedagogía, es pasiva o se desconoce. La conceptualización y función de la gestión escolar ha de ser entonces producto de adaptar nuevos términos que enriquezcan el horizonte de comprensión de la pedagogía y no simplemente adoptar acríticamente conceptos que la puedan llevar a un vacío de sentido.

Para instaurar una gestión escolar desde la pedagogía, se parte de reconocerla como un saber que remonta sus raíces a la antigüedad, que se ha ido construyendo a fuerza de reflexión, revisión y análisis de una práctica continuada y cuyo propósito ha sido el ser humano. Sin importar el tono pretendidamente humanista desde el que se hable, actualmente se educa para entrar en el juego caprichoso del mercado. Sin desconocer el papel de la escuela en el desarrollo de la sociedad, no se puede olvidar que su función es la de protegerla y darle herramientas para el desarrollo de sus posibilidades, sin estar al servicio de una sola posibilidad. Al presente, “los acentos están en cambiar la escuela no importando que la cultura y las prácticas de las burocracias educativas sigan siendo esencialmente las mismas, con una descentralización centralizada, con un currículum vertical, con políticas reproductoras que no desatan las energías creadoras que son posibles en una política educativa auténticamente pública”³⁰⁶. Desde la pedagogía, entender la educación como posibilidad es descubrir que la eficacia de la educación está en sus límites; lo que puede y no puede hacer³⁰⁷.

La pedagogía dota de sentido a los fines de la educación en su entorno de capacidad y da criterio a la incursión del saber y las prácticas de otras disciplinas. Esto con el fin de dar respuesta a demandas, dudas y oportunidades abordadas desde una alterna-

³⁰⁶ NAVARRO, Miguel. La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. Universidad Pedagógica de Durango. Maestría en Desarrollo Educativo. Línea en Gestión Pedagógica. p.18. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>

³⁰⁷ FREIRE, Pablo. La educación en la ciudad. México: Siglo XXI Editores, 2005. p. 36.

tiva más humana para enfrentar el mundo. Laval ve como preocupante que “las transformaciones pedagógicas se han despolitizado profundamente y que a menudo se han separado de su significación social”³⁰⁸. La pedagogía ha sido desplazada del discurso de los maestros al creerse insustancial y al considerarse poco práctica. Esta desnaturalización ha conducido a que la escuela y el maestro pierdan las claves de comprensión del fenómeno educativo y terminen por renegar de su naturaleza política, viéndose así abandonados al vaivén de las orientaciones políticas de diferentes fuerzas sociales.

La escuela en su carácter político ha de ser permanentemente instituida para tener claros sus principios³⁰⁹; es decir, instaurada para reconocer su papel y sus alcances en la formación de las personas capaces de hacer una vida mejor para sí mismo y para los demás sin destruir el entorno. En este sentido la misión primordial de la gestión escolar es la de concertar en las instituciones la definición de “unos valores y principios morales comunes, a los cuales no se puede renunciar sin caer bajo mínimos de moralidad”³¹⁰. Mínimos que, soportados en un saber pedagógico, den criterios a la gestión escolar para organizar las formas de hacer, interpretar, concertar, concretar y poner en acción el quehacer de la escuela.

3.2.2 Lineamientos axiológicos para la formación en gestión escolar

En la formulación de lineamientos es indispensable no dejar de lado los fundamentos axiológicos ya que en ellos se construye un criterio fundamental que da orientación a la acción, quitándole la relativización que se puede prestar al hacer por el deseo de hacer. Platón, hace conciencia de que los valores son “la ciencia de todos los bienes

³⁰⁸ LAVAL, CRISTIAN. La escuela no es una empresa. París: Decouverte, 2003. p. 281.

³⁰⁹ MEIRIEU, Philippe. En la escuela hoy. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 18.

³¹⁰ CORTINA, Adela. Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Oviedo, 2007. p. 10.

y todos los males”³¹¹. Estos son la base fundante de toda la construcción y desarrollo de la acción, son los constituyentes neurálgicos que determinan el hacer y el ser del sujeto que hace, quien en el trajinar cotidiano, puede abstraerse y terminar por desconectar el hacer del propósito original o de las maneras éticas que deben acompañarlo. Para Arendt, “tal alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más daño que todos los males instintos inherentes, quizá, a la naturaleza humana”³¹². En este sentido, los valores son el referente que permite dotar de crítica reflexiva a una tarea que puede convertirse en un quehacer mecánico.

El ejercicio de los valores que se torna tan propio de la misión educativa, aún carece de claridad en el uso dentro de las prácticas cotidianas. Para esta propuesta, todos los valores son importantes; sin embargo, cada práctica o cada intención tiene un criterio de acción particular propio de un valor específico. Para el caso de los lineamientos de formación para la gestión escolar, se tomaron tres valores que a juicio de la intención de formación aquí planteada, son insoslayables para cada una de las características de la gestión escolar auténtica.

Al considerarse las muchas formas validas o poco válidas de participar, para esta propuesta de lineamientos de formación, el valor que debe acompañar a la característica *participación* es el *respeto*. Como bien lo han demostrado Sennett³¹³ y Bauman³¹⁴, el *respeto* es un valor que dignifica la vida y el aprecio por sí mismo y por el otro, mediante el hacer y el aportar. *Grosso modo*, según estos sociólogos, la perso-

³¹¹ PLATÓN. Diálogos tomo II, Laques o del valor. Bogotá: Mono Ediciones, 1994. p. 56.

³¹² ARENDT, Hannah. Eichann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona: Lumen, 2003. p. 172.

*³¹³ Richard Sennett plantea la falta de respeto en tres escenarios: 1- la dependencia adulta, 2- el respeto por uno mismo y el reconocimiento de los otros 3- dificultad de mostrar respeto mutuo en las fronteras de la desigualdad. SENNETT, Richard. EL RESPETO. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades. Barcelona: Anagrama, 2003. p. 36.

**³¹⁴ Según Bauman, “...la capacidad de aprender y dominar nuevas técnicas caen en el olvido y con ellas desaparece el gozo de satisfacer el instinto profesional, esa condición vital de la autoestima, tan difícil de reemplazar así como también la felicidad generada por el respeto hacia uno mismo. BAUMAN, Zygmunt. El Arte de la Vida. España: Paidós Ibérica. 2009. p. 17.

na construye con el otro, relaciones en términos saludables y amistosos, cuando dentro de sus propios recursos existe el reconocimiento de sí mismo como una persona capaz de aportar, cuando tiene una autoestima fundada en la conciencia de las propias capacidades que le dan valor. Este elemento determinante le permite al individuo apreciar las capacidades del otro sin una sensación de carencia propia que lo pone en desventaja y que lo previene a entablar una relación entre iguales.

De acuerdo con lo anterior, la participación fundamentada en el *respeto*, permite al individuo hacer para reconocer en sí mismo la potencialidad evidente o dormida con la que cuenta. Cuando el individuo tiene la oportunidad de desarrollar y mostrar su potencial, aporta de sí mismo a la comunidad y se siente vinculado con ella. Para Sennet, “solo los individuos dotados de un talento excepcional son sensibles a los demás”; la escuela, como ninguna otra institución humana, ofrece la posibilidad de que el individuo explore dónde está su potencialidad. Se habla acá de una escuela que, permanentemente instituida, comparta que “educar no es fabricar adultos según un modelo sino liberar en cada hombre lo que le impide ser el mismo, permitirle realizarse según su genio singular”³¹⁵. Esta visión del *respeto* puede enriquecer las prácticas de participación en las instituciones y dar criterios claros de reflexión sobre cómo, desde este valor, se pueden materializar espacios de participación que cumplan con las expectativas manifestadas por los actores educativos en el segundo capítulo³¹⁶.

El soporte axiológico dado a la característica *organización* es la *honestidad*, entendida como la integridad en el obrar. Dado que en la búsqueda de los fines es factible que los medios se relativicen, y que la realidad colombiana tiene una tendencia marcada

³¹⁵ REBOUL, Oliver. En: Filosofía de la educación. Citado por: SAVATER, Fernando. El valor de educar. Santa fe de Bogotá: Ariel, 1997. p. 95.

³¹⁶ Confrontar capítulo II, La gestión escolar como participación para el mejoramiento.

a la corrupción³¹⁷, es clave tener presente un valor que dé criterio de orientación a la característica organización. Por tratarse la escuela de una institución en la que su fuerte son los procesos y no los resultados, en ella se debe concentrar más la atención sobre los medios que sobre los fines buscados³¹⁸. La integridad en el obrar es fundamental para que la característica *organización* no pierda de vista que lo comunitario predomina sobre el resultado o el interés particular. Arendt menciona en sus análisis sobre el nazismo que los asesinos, más que sádicos o psicópatas, habían sido personas comunes enredadas en una enorme burocracia; por lo tanto quizá es “propio de la naturaleza de toda burocracia, transformar a los hombres en funcionarios y simples ruedecillas de la maquinaria administrativa, y, en consecuencia, deshumanizarles”³¹⁹. Es por esto que, en la organización, aunque es más fácil y rápido que las personas obedezcan para cumplir con una tarea o meta común, la *honradez* invita a recordar que, en el obrar no se considera válida la manipulación para buscar un fin individual, e incluso no es válida aún si el fin es noble y comunitario.

La *honradez* como un llamado a la integridad en el obrar, es también un llamado a reconocer el error, verlo como una fuente natural de la construcción del conocimiento y no una muestra de debilidad. En el análisis de la información se identificó que uno de los grandes vicios de la gestión escolar es cuando esta se torna aparente, ansiosa por mostrar resultados recurre a la manipulación, a hacer pasar por bueno, algo que no lo es, creando un vacío de identidad³²⁰. Rousseau denominaba a este comportamiento la educación negativa, aquella que no da ninguna virtud pero protege el vicio;

³¹⁷ De acuerdo con “Transparencia Internacional”, la Puntuación del Índice de Percepción de la Corrupción para Colombia en el año 2016 es de 37 puntos, donde 100 es el mayor puntaje (percepción de ausencia de corrupción) y 0 (percepción de muy corrupto). Recuperado de: http://transparencia.org.es/wp-content/uploads/2017/01/tabla_sintetica_ipc-2016.pdf

³¹⁸ ALDANA, Eduardo; CHAPARRO, Luis; et. al. Colombia al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo TOMO I. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996. p. 58.

³¹⁹ ARENDT. Op. cit., p. 173.

³²⁰ Confrontar capítulo I, Modelo 3. Visión pedagógica de la gestión escolar.

no inculca la verdad pero protege el error³²¹. La escuela es muy susceptible a este tipo de juicio debido a que la sociedad es poco flexible con los errores que en ella se presenten; sin embargo es necesario que especialmente en el ejercicio de la organización se reconozca el error, para así “minimizar el énfasis en el concepto de control e inspección al final de los procesos, para dar prioridad a la previsión y prevención de sus fallas”³²².

A la característica *impactar la sociedad*, se le acompañó del valor de la empatía. La Real Academia de la Lengua la define como la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. En el capítulo II se hizo un análisis en relación con la angustia, frustración, desinterés y desgano que experimentan los maestros a causa de ser testigos de realidades conflictivas en los estudiantes y la impotencia de no poder hacer algo para impactar positivamente su entorno y su futuro³²³. Este sentimiento de compasión, de no ser correctamente entendido, puede involucrar a los maestros en luchas que no les corresponde, dejando al abandono su propio campo de batalla. Por este motivo, la comprensión y ejercicio de la empatía en el impactar la sociedad, es un elemento clave para orientar la gestión escolar.

Al respecto la neurociencia puede aportar grandes comprensiones; en síntesis, mediante las neuronas espejo, o llamadas también “neuronas de la empatía”³²⁴, las personas recrean las emociones del otro en el propio cerebro, esto permite atribuir esa emoción como propia y experimentar lo que la otra persona puede estar sintiendo (miedo, angustia, dolor, etc.). Este proceso se denomina simpatía y es el paso previo a la empatía. Mantenerse en el estado de simpatía, no aporta la oportunidad de ac-

³²¹ ZULUAGA, Olga; MARTÍNEZ BOOM, Alberto, et. al. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. p. 50.

³²² ALDANA, Eduardo; CHAPARRO, Luis; et. al. *Op. cit.*, p. 58.

³²³ Confrontar capítulo II, *La formación en gestión escolar como activador de la investigación y el impacto de la sociedad*.

*³²⁴ Término acuñado por el neurólogo Vilayanur S. Ramachandran. Citado por: MORRIS AYCA, María. *Neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente*. En: *La vida y la historia*. Tacna: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. 2014. p. 13.

tuar en favor del otro, de transformar la situación que lo hace sufrir, pues quien siente simpatía experimenta las mismas emociones, también lo desbordan y lo ponen en la misma condición que afecta a la persona que experimenta el problema originalmente. De acuerdo con esto, es necesario tomar cierta distancia no para ignorar la situación, sino para hacer una rotación mental que permita actuar en favor de la persona que lo necesita, este tipo de comprensiones son el terreno de impacto de la educación.

De acuerdo con investigaciones relacionadas con la rotación mental, se ha planteado que “analizar la actitud empática del docente es la acción básica de comprender a los estudiantes y demás, es ponerse en el lugar del otro con sus potencialidades y limitaciones... esto ayudará a que los resultados del aprendizaje serán más relevantes”³²⁵. De esto se puede inferir que es importante analizar la actitud empática que experimenta el maestro, para evaluar el papel que debe desempeñar la escuela y el maestro en el impacto de la sociedad, para así estar a la altura de los acontecimientos que se le presentan.

3.2.3 Lineamientos prácticos para la formación en gestión escolar

Los fundamentos prácticos son generalmente los más apreciados, se dice que el primer paso es el más difícil de dar, por eso se anhelan los caminos ya trazados, los que liberan de la incertidumbre de tomar la ruta o sentido equivocado. Esta noción que parece tan trivial, tiene un fundamento filosófico interesante relacionado con la permanente necesidad humana de encontrar sentido³²⁶. A esta necesidad no se res-

³²⁵ Ibid., p. 14.

³²⁶ “Es una fórmula extraña la que Greimas solía emplear para caracterizar nuestro destino: seres semióticos por naturaleza, estaríamos por naturaleza “condenados al sentido”. ¿Lo verdadero no será más bien que, lejos de imponernos su presencia, el sentido debe ser conquistado sobre un fondo de sinsentido? Dos tipos de experiencias parecen atestiguarlo. Primero, el hastío, ese estado de alma en el que el mundo, vacío de sentido, de interés, de valor, da la impresión de estar ausente y en el que el sujeto permanece postrado en el sentimiento de su propia incapacidad de existir. Después, la experiencia del dolor, en la que el mundo parece, por el contrario, concentrarse entero en los límites del propio cuerpo bajo la forma de una presencia invasiva, la del mal que se ensaña en atormentar-

ponde con estos lineamientos prácticos, porque prima el convencimiento de que cada cual debe abogar la angustiosa tarea de encontrar el sentido que le dé sentido a su existencia, y porque, de tomar acriticamente los sentidos dados por otros, hay múltiples experiencias en la historia de la humanidad que demuestran que se trata de un grave error.

Estos lineamientos prácticos son más una invitación a ver de otra manera, a estar atento a los pequeños detalles que ponen a circular grandes acontecimientos. El primero está relacionado con los escenarios. En las evidencias de problemáticas relacionadas con la gestión escolar, las cuales fueron tomadas de los testimonios de maestros, muestran una gran dificultad para dialogar y construir con el otro³²⁷. En las evidencias se habla de desgaste, de la dificultad para tolerar, de la imposibilidad de llegar a consensos; es común que se presente este tipo de situaciones entre posturas contrarias que, cuando se sientan a discutir se perciben tan lejanos, que todo termina o en la anulación del otro o en discusiones bizantinas que dejan de lado lo esencial.

Para superar este desencuentro es menester propiciar tres tipos de escenarios. El primero consiste en lugares y ocasiones para encontrarse por el solo placer de encontrarse. Momentos que favorezcan reconocer al otro como un ser cargado de dimensiones tan humanas como las propias, para eliminar la tensión que hace desconfiar del extraño, para encontrar puentes que unan y lenguajes comunes que se construyen en la complicidad surgida de vivir experiencias mutuas. Encontrar por el placer de encontrarse abre la vía para apreciar y escuchar lo que el otro tiene que decir, verlo como un semejante. Para Sabato, “la falta de gestos humanos genera una vio-

nos, presencia tanto más difícil de soportar cuanto que ella parece privada de sentido”. LANDOWSKI, Eric. Tres regímenes de sentido y de interacción. En: Tópicos del seminario. Julio-diciembre, 2005. Nº 14, p. 137-179. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59401408>

*³²⁷ Confrontar en el capítulo II los apartados: La gestión escolar como camino para la consecución y aprovechamiento de recursos y La participación y comunicación elementos claves de la gestión escolar.

lencia a la que no podremos combatir con armas, únicamente un sentido más fraterno entre los hombres la podrá sanar”³²⁸. Generalmente en las instituciones los maestros experimentan la vorágine de la falta de tiempo, de la premura y de los problemas cotidianos, ante lo cual es comprensible buscar la pronta salida para llegar a un lugar de refugio. Lo que pasa en el aula no puede ser compartido, las dudas no tienen interlocutor con quien confrontarlas y los únicos momentos de reunión son para tratar temas de gran carga, esta es otra forma de violencia, no escuchar y no ser escuchado; es por lo tanto perentorio propiciar espacios para sentirse humanos entre humanos, recuperando un recurso tan antiguo como el mismo hombre, el arte de la conversación.

El siguiente escenario que se propone surge de la importancia de compartir intereses. La necesidad de trabajo en equipo para lograr propósitos, más allá del trabajo en grupo que uno pero no integra, es otra de las manifestaciones encontradas en las evidencias³²⁹. De acuerdo con la psicóloga Malinda Carpenter, investigadora del *Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology*³³⁰, se ha encontrado que el desarrollo de la empatía se fortalece mediante la capacidad de comunicar y ésta a la vez surge del anhelo de compartir un interés. El interés genuino y apasionado por un tema es contagioso y propicia un nivel diferente de interacción al surgido de la conversación por el sólo placer de encontrarse. Este nivel es un punto intermedio entre la informalidad y la formalidad; se introducen términos especializados, en un lenguaje más coloquial y sin la presión de tomar decisiones trascendentales. El construir interéses mutuos convoca al trabajo en equipo, a aportar en el desarrollo de un propósito común. Los escenarios para compartir intereses tienen gran potencial de desarrollo en

³²⁸ SABATO, Ernesto. *La Resistencia*. España: Seix Barral, 2000. p. 89.

*³²⁹ Confrontar el análisis desarrollado en el capítulo II; *La gestión escolar como participación para el mejoramiento*.

³³⁰ CARPENTER, Malinda; PLÖTNER, Maria; OVER, Harriet; TOMASELLO, Michael. The effects of collaboration and minimal-group membership on children’s prosocial behavior, liking, affiliation, and trust. En: *Journal of Experimental Child Psychology*. Recuperado de: http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/carpenter/pdf/Plöetner_et_al_2015_Effects_of_collaboration_and_minimal_group_membership.pdf

las instituciones, dependiendo del nivel de curiosidad que sea cultivado en la institución, estos pueden surgir de las disciplinas académicas, de realidades sociales o de incógnitas surgidas de las propias experiencias de los actores educativos.

El tercer escenario está pensado para aprender juntos. Los dos anteriores escenarios son una forma de preparación para llegar a este momento crucial de discusión y toma de decisiones. Con los escenarios previamente descritos se construye una apertura mental, lingüística y cognitiva para asumir el ejercicio de aprender colaborativamente. En los testimonios recuperados en la investigación, hay una sentida protesta por la reunión como escenario abusado y de abusos. La reunión, tribuna de las grandes corporaciones, revestida de poder, exclusividad e importancia, se convirtió en una moda que prevalece en las instituciones educativas para todo momento de encuentro; en muchas universidades se puede decir que la principal tarea de un directivo es reunirse. La reunión en las instituciones educativas tiene una serie de elementos que, a diferencia de lo que puede suceder en grandes corporaciones, no son adecuadas para el crecimiento de las mismas. La reunión tipo empresarial está para informar o validar, no para pensar; la reunión tiene una agenda que debe ser evacuada, no está abierta a la discusión o exploración de temas; la reunión está concebida para unos pocos con un nivel jerárquico adecuado, no para generar procesos colectivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el escenario pertinente para tratar los asuntos de la realidad educativa son los grupos de estudio. Esta estrategia se puede extrapolar de las dinámicas de las disciplinas y del aula de clase, para convertirlo en un análisis meta cognitivo de las condiciones en las que se aprende cooperativamente, de tal manera que los actores educativos puedan expresar sus necesidades para ser analizadas. Los grupos de estudio parten de la idea de que todos están para aprender sobre temas de los que tal vez se tenga alguna información pero no la certeza. Este elemento es importante ser considerado ya que, en palabras de Savater, “la pedantería pedagógica es un vicio que nace de la vocación de enseñar, que la acompaña

como una tentación o un eco maligno y que en casos graves puede llegar a esterilizarla por completo... el pedante no abre los ojos a casi nadie, pero se los salta a unos cuantos"³³¹. En la dinámica de grupo de estudio, todos están abiertos a aprender algo y aportar algo, haciendo conciencia de que se tiene parte de la comprensión y no su totalidad, contando que colaborativamente es la forma de acercarse más a la verdad.

Otra ventaja percibida del grupo de estudio está en la posibilidad de generar pensamiento de equipo sin la necesidad de pensar lo mismo. El pensamiento de equipo permite propiciar desde el disenso y la crítica, procesos de mejoramiento que realmente involucren a toda la comunidad aportando madurez en la gestión escolar. Según una de las investigadoras de los trabajos consultados en la investigación, se "necesita asumir la organización del trabajo como un espacio académico propicio para la reflexión pedagógica"³³²; al respecto, el grupo de estudio surge de la necesidad de aprender algo que no se conoce, por lo tanto propicia la discusión y la reflexión. Es tarea de la dinámica de estudio poner como protagonista la pedagogía para entender la realidad educativa, antes de actuar sobre ella.

Pasando al segundo lineamiento práctico para la formación en gestión escolar, el cual hace referencia a los recursos para la enseñanza, se toman dos tipos de recursos que en la práctica son objeto de problema, el tiempo y el saber. Respecto al tiempo y sin caer en el desconocimiento de las complicadas situaciones por las que pasan los maestros por la forma en que se maneja el tiempo en las instituciones educativas actualmente³³³, se puede decir que instituciones y maestros son presa de su propio tiempo. Cada institución tiene un tiempo y aunque viva en el presente, tiene su propio pasado que condiciona su carácter. Cuando las instituciones enfocan

³³¹ SAVATER, Fernando. El valor de educar. Sata fe de Bogotá: Ariel, 1997. p. 121 -122.

³³² TDG25. p. 114.

*³³³ Confrontar, OREJARENA, Gloria. Organización del tiempo laboral del maestro durante el periodo 2001 - 2013 relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013, 204 p.

toda su energía (tiempo y esfuerzo) en alcanzar deseos³³⁴ y no a satisfacer sus necesidades o cumplir sus expectativas, no viven su propio tiempo sino el de otros. Al no ser dueños de su tiempo, son saturadas de actividades desconectadas; al tomarse el tiempo como un recurso propio, son conscientes, como dice Freire, de sus límites, de lo que puede o no hacer³³⁵.

Para asumir el asunto de apoderarse de su propio tiempo, en el campo de la pedagogía se han dado pasos de avanzada. El currículo es un campo de constantes estudios y comprensiones; la lógica de pensamiento que fraccionaba, está dando paso a nuevas alternativas como el aprendizaje basado en problemas, el pensamiento sistémico o la formación por competencias, donde la integración disciplinar percibe el tiempo y los contenidos con una perspectiva más flexible. No es llenar de tareas o información al estudiante y al maestro, sino que su interés se centra en desarrollar disposiciones y potencialidades.

Para aprovechar el tiempo también se puede aplicar de la teoría de Max Neef, la forma de satisfacer necesidades. Para este economista, una propuesta de desarrollo a escala humana debe procurar la generación de satisfactores endógenos y sinérgicos³³⁶, es decir, para el caso educativo, optar por acciones que apunten a desarrollar diversas capacidades o satisfacer varias necesidades a la vez, priorizando las que el grupo humano tiene en sus propios recursos mentales o físicos, la posibilidad de satisfacer o cumplir.

El elemento de los satisfactores endógenos conecta con el lineamiento referido al saber. Nuevamente, sin menospreciar el aporte del saber de un experto que aporte

^{**334} Confrontar los análisis correspondientes ubicados en el capítulo I en el apartado referido a la calidad educativa; en el capítulo II, en los apartados Versiones del mejoramiento institucional hacia la calidad educativa y en Deseos de la gestión escolar.

^{***335} Confrontar el desarrollo del tema en el capítulo I, Modelo 3. Visión pedagógica de la gestión escolar.

³³⁶ MAX NEFF. Op. cit., p. 80.

su visión desde el exterior de las instituciones, los procesos de capacitación necesitan recuperar el potencial interdisciplinar con el que se cuenta en las instituciones. Esta riqueza no está en la posibilidad de transmitir conocimientos sino en ayudar a comprender las lógicas de pensamiento a las que recurren las diferentes disciplinas para resolver los problemas con el conocimiento. Al respecto Zuleta pone de presente que “la idea de platón es que la educación efectiva tiene que comenzar por crear una necesidad de saber, por medio de la crítica de la opinión. Esa necesidad de saber no es pensada por platón como una necesidad de información, sino una necesidad de pensar”³³⁷. En las instituciones educativas hay gran necesidad de pensar y comprender para actuar, esta necesidad de pensar no llega de fuera sino de “desvelar la práctica en el sentido de ir conociendo o reconociendo en ella la teoría poco o aún no percibida”³³⁸.

Al propiciar los lineamientos relacionados con los escenarios y combinarlos con estos relacionados con los recursos, poco a poco las instituciones van construyendo la confianza necesaria para sentirse capaz de nuevos retos. Para Dino Segura, la confianza es el principio eje de la consolidación de la convivencia humana, confianza entendida como las relaciones resultantes de las interacción de los sujetos basadas en la credibilidad en ellos mismos y en el otro, antes que en la norma³³⁹. La confianza en la capacidad del maestro de encontrar, en su práctica, los recursos de pensamiento que los ayuden a encontrar alternativas, es una tarea de gran complejidad pero posible. El asunto está en que las demás alternativas de capacitar al maestro, han terminado por crear la desconfianza en el propio saber disciplinar y práctico como recurso de infinito poder de transformación. El mejor argumento para esto es que, son saberes que la sociedad ha elegido, después de la experiencia adquirida, como los saberes que necesarios

³³⁷ ZULETA, Estanislao. Educación y democracia. Un campo de combate. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta, 1995. p. 96.

³³⁸ FREIRE, Pablo. La educación en la ciudad. México: Siglo XXI Editores, 2005. p. 127.

³³⁹ SEGURA, Dino. La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula. Colombia: Corporación Escuela Pedagógica Experimental, 1999. p. 35.

El tercer lineamiento práctico para la gestión escolar se refiere a la evaluación, pero no concebida esta desde la acepción de comprobar o verificar un resultado que termina en una calificación cuantitativa generalmente, sino, a la evaluación comprendida desde los sentidos etimológicos, apreciar y ser fuerte. Ser fuerte, para este propósito, es asumir la realidad sin desesperación ni desesperanza, es tener el coraje de aceptar la imperfección y la falta de coherencia propia y la del otro, con la que se lucha a diario, sin dejar de reconocer el valor del esfuerzo por ser una persona que sigue aprendiendo de sus experiencias. Si bien se tiene la consciencia de estar inacabado, la educación es la certeza de que, aunque toda la vida no basta, el ser humano en todas las etapas de la vida puede modificarse. Sabater dice que, “educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad humana de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento”³⁴⁰. Es por esto que educar tiene un sentido intrínseco, es un tipo de confianza en que, a pesar de no ser una regla, una ley verificable en todos los casos, aprender sí es una capacidad inalienable de la persona.

Este lineamiento es clave para tener presente que los procesos de formación, requieren irremediablemente la confianza en que la educación es un proceso cargado de posibilidad, que tiene diferentes tiempos para cada persona y que el conocimiento es la sustancia que da posibilidad a la transformación. La gestión escolar, como todos los demás fenómenos relacionados con la educación, requieren tiempo, dedicación y esfuerzo; no son de fácil comprensión como lo suele ser cualquier aprendizaje cuando se inicia, pero es una responsabilidad del maestro asumirlo y experimentar su poder transformador. Para Zambrano “el conocimiento no se logra por la capacidad de relación directa que se establezca frente a un objeto sino por las dificultades que dicho conocimiento comporta... un obstáculo será una concepción, un

³⁴⁰ Savater. Op. cit., p. 18.

conocimiento, jamás una dificultad o falta de conocimiento”³⁴¹. En este sentido, evaluar es tener el coraje para asumir este tipo de reto y la capacidad para apreciar los avances que se van dando.

Tener valor y apreciar es una condición necesaria para la gestión escolar, pues esta no es una competencia que valga la pena desarrollarse individualmente, no se requiere de un líder que rescate la escuela, sino que es una competencia colectiva que requiere de la confianza de que se pueden aprender nuevas formas de hacer y ver la realidad educativa. Al evaluar los procesos de formación de los maestros es necesario entonces reconocer y apreciar la movilización de pensamiento, ser capaz de pensar de una nueva forma en donde se requiere mucho valor y esfuerzo pues convenirse a sí mismo de una nueva idea requiere investigación y reflexión. Se hace perentorio dar la oportunidad a una duda, a confrontar una creencia o certeza, a revisar por qué los hechos o conocimientos se consideran válidos, a compararlos con otras ideas, aunque tal ejercicio pueda resultar algunas veces poco grato.

Evaluar como reconocimiento y aprecio del coraje necesario, el valor para arriesgarse a otra forma de pensar también implica tener el valor de no conformarse. Apreciar, para algunos, tiene un aire a resignación y es por ello que no se puede olvidar el valor inherente de la educación, la persona puede seguir perfeccionándose en orientación hacia lo que considera un mejor vivir o un mejor estar. El conocimiento como poder transformador no está en la información acumulada, sino en cómo esa información puede poner en crisis las ideas de mejor vivir y mejor estar que tiene cada individuo. Por lo tanto, este lineamiento culmina con la reivindicación de la angustia y la crisis y con la invitación a tener el valor de verla como una oportunidad para ver de otra forma.

³⁴¹ Zambrano. Op. cit., p. 46 – 47.

4. CONCLUSIONES

Las problemáticas evidenciadas en las instituciones educativas se caracterizan por la falta de criterios de reflexión y acción que permitan a maestros y directivos hacer juicios y tomar postura frente a los diferentes intereses externos e internos presentes en la práctica educativa, los cuales pueden modalizar o no las instituciones camino al mejoramiento. Esta situación genera estancamiento en el quehacer y proyección institucional, producto, por un lado, de la insuficiente claridad respecto a los conceptos y las formas de configurar una calidad y una gestión pertinentes a los ámbitos educativos, y por otro, a vacíos procedimentales para la incorporación de los fundamentos propios de la pedagogía en las dinámicas institucionales.

En respuesta a esta particular situación, los principales problemas de las instituciones educativas están relacionados con la percepción de la calidad y del mejoramiento que les presenta diversos modelos de gestión que, provenientes del ámbito empresarial, se sobreponen y confunden los fines de la educación y las reales capacidades de las escuelas para transformarse. En consonancia, las necesidades de formación de maestros y directivos se decantaron en el desarrollo de las características identificadas como propias de una gestión escolar auténtica, la participación, la organización y el impactar la sociedad. La rigurosa formación en estos elementos permitiría dotar al maestro de la capacidad de reconocer, concertar, concretar y poner en acción colectivamente las condiciones para comprender y organizar el quehacer en la escuela. Esta necesidad de formación, considera indispensable que, tanto maestros como directivos asuman el carácter político que tiene la educación; por tal motivo es parte fundamental de las necesidades de formación, el considerar la gestión escolar auténtica como una competencia colectiva.

Para dotar de sentido pedagógico a la formación en gestión escolar, se determinaron tres lineamientos de formación, los teleológicos, los axiológicos y los prácticos para dotar de sentido pedagógico a la formación en gestión escolar. Esta triada se compone de una serie de nueve elementos que se encontraron indispensables para restaurar la confianza del maestro en un quehacer que lo dignifique y que contribuya al bienestar de la sociedad. A su vez, estos darían la oportunidad a las instituciones de emprender auténticos caminos de mejoramiento desde sus propios límites y la madurez que alcanza con la experiencia. Al respecto se encontró concordancia con lo medular de las propuestas de las pedagogías críticas latinoamericanas, las cuales pretenden contribuir a la creación de otras prácticas políticas y socioeducativas que cuestionen y transformen la sociedad actual.

En lo concerniente con las dinámicas escolares generadas por la calidad educativa y la gestión escolar se encontró que la calidad educativa se percibe en las instituciones como el horizonte que se pretende alcanzar, sin ser un punto fijo de llegada. En este sentido, para cada institución hay un horizonte posible, conformado por las realidades inmediatas, sus necesidades y sus expectativas, donde la gestión escolar es el instrumento que permite modalizar estos potenciales hacia procesos de mejoramiento de la institución. En este panorama, los deseos caen en el desconocimiento de las expectativas y necesidades propias de cada institución, imponiendo metas por alcanzar, que aunque puedan ser ambiciosas y coherentes, no permiten a las instituciones y sus actores, tener claridad de su realidad y sus posibilidades. La gestión escolar tiene la misión de reconocer y comprender las expectativas, necesidades y deseos que se manifiestan al interior de la institución, para que, cotejados con la intención del modelo de gestión externo, pueda definirse un criterio de acción que libere de la necesidad de aparentar resultados que den sensación de mejoramiento.

Finalmente, tanto las problemáticas como las necesidades de formación relativas a la gestión escolar, son una realidad insoslayable de toda institución educativa; sin perder de vista lo atractivo de lo procedimental, es perentorio el reconocimiento del sen-

tido pedagógico de educación, el cual desde lo teórico empodera a maestros y directivos, no para eliminar las infinitas problemáticas que enfrentan, sino, para tener la confianza de encontrar los caminos para resolver los problema desde la praxis, como parte de un natural proceso de maduración institucional. En este intrincado proceso, disciplinas como la lingüística, la filosofía y la semiótica, tienen importantes aportes que hacer a la pedagogía, dando soporte a las construcciones de sentido del quehacer cotidiano de maestros y directivos en la escuela, especialmente en lo relacionado con el análisis y la comprensión del lenguaje y conceptos que provenientes de otros campos del conocimiento, pueden favorecer o afectar el avance de la pedagogía.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Diana; CALDERÓN, Isabel y OSPINA Juan. El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007). Universidad de Antioquia. Departamento de posgrados, 2008.

AGUILAR, Jorge. Propuesta para la reformulación y mejoramiento del PEI en el centro educativo Oriente Miraflores. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2004.136 p.

ALDANA, Eduardo; CHAPARRO, Luis; et. al. Colombia al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo TOMO II. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1995.

ALDANA, Eduardo; CHAPARRO, Luis; et. al. Colombia al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo TOMO I. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996.

ALDANA PÉREZ, Rocy. Participación de los actores educativos en los procesos de gestión de una institución escolar. Tesis de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014. 164. p.

ALVARIÑO, C. Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. En: Revista Paideia, N°29.

ARENDT, Hannah. La crisis en la educación. En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 1996.

BANCO MUNDIAL. Cerrar la brecha de educación y tecnología. 2005. Bogotá. D.C. 66. p. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/887851468141582988/pdf/348630958682561educaci1n1901PUBLIC1.pdf>

BARNETT, Ronald. Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. El Arte de la Vida. España: Paidós Ibérica, 2009.

BORRERO CABAL, Alfonso, S.J. La universidad: Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008. Tomo IV.

BORRERO CABAL, Alfonso, S.J. La universidad: Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008. Tomo V.

BORRERO CABAL, Alfonso, S.J. La universidad: Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008. Tomo VII.

CARPENTER, Malinda; PLÖTNER, Maria; OVER, Harriet; TOMASELLO, Michael. The effects of collaboration and minimal-group membership on children's prosocial behavior, liking, affiliation, and trust. En: Journal of Experimental Child Psychology. Recuperado de: http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/carpenter/pdf/Ploetner_et_al_2015_Effects_of_collaboration_and_minimal_group_membership.pdf

CASASSUS, Juan. Lenguaje, poder y calidad de la educación. En: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO-OREALC, 1999.

CASASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Unesco, 2000.

CELIS, Marly; JIMÉNEZ, Óscar y JARAMILLO, Juan. ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? En: Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. Bogotá D.C.: ICFES, 2012.

CHAILE, Marta Ofelia. Retos y tensiones de la formación docente en el actual proceso de transformaciones. Educ. Pesqui. [en línea], 2007, vol.33, n.2 [citado 2016-07-05], pp.215-231. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200003&lng=en&nrm=iso ISSN 1517-9702.

CHANLAT, Jean Francois. Ciencias sociales y administración. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. Introducción a la teoría general de la administración. México: McGraw Hill/Interamericana, 2007.

CHOMSKY, Noam. La (des)educación. Barcelona: Grupo Planeta, 2007.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá D.C., 1994. 50 p. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1753 (9, junio, 2015). Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país". En: Diario oficial. Junio, 2015. Nro. 49538.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Revolución Educativa, Plan Sectorial 2006 – 2010. Documento N° 8.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación Superior, Boletín informativo N° 9, agosto – septiembre 2007.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cartilla 34, Guía para el mejoramiento institucional. Bogotá D.C., 2008.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, 2013.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hitos, avances y estructura del documento borrador de las bases del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), 2016. 22. p. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356180_recurso_8.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan decenal de Educación 2006 -2016. p. 43. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Guía 39, orientaciones generales. p. 8. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie lineamientos curriculares. 2000.

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 1014. (26, enero, 2006). De fomento a la cultura del emprendimiento. Bogotá D.C., 2006. 9 p. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-94653_archivo_pdf.pdf

CORREA, Santiago; PUERTA, Antonio; RESTREPO, Bernardo. Investigación evaluativa. Módulo seis. Bogotá D.C.: ARFO Editores e Impresores Ltda., 2002.
CORTE CONSTITUCIONAL. Constitución Política de Colombia 1992. Bogotá D.C.: Editorial Unión, 2002.

CORTINA, Adela. Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Oviedo, 2007.

CULLEN, Carlos. El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Citado por: TRILLOS, L y Rosales J. et. al. En: Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. p.193. Recuperado de:

http://ciencias.ucr.ac.cr/sites/default/files/Estrategias%20para%20el%20desarrollo%20de%20pensamiento%20complejo%20y%20competencias_1.pdf

DIAZ, Marlene. Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en el ser y en el saber hacer en la institución educativa Gustavo Cote Uribe. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2009, 186 p.

DORADO DOMÍNGUEZ, Edgar. Ser y querer ser de la gestión escolar del directivo docente de un colegio rural del municipio de girón. Tesis de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2010. 198. p.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. España: Santillana – ediciones UNESCO, 1996.

DURÁN, Yamile. Concepciones y prácticas predominantes de gestión escolar en cuatro instituciones educativas, del municipio de Bucaramanga. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2005. 176 p.

ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto. Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. Revista Educación y Pedagogía, [S.I.], n. 17, 2013. p. 155-183. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/17094/14806>. ISSN 0121-7593

EL ESPECTADOR. Alfredo Molano Bravo, un investigador parado en la historia. (1, noviembre, 2017). Disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/alfredo-molano-bravo-un-investigador-parado-en-la-historia-articulo-721058>.

FIERRO EVANS, María Cecilia. La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana. En: Cero en Conducta. Año 14, No. 47. 1998. pp. 51-74.

FIGUEREDO, Fernando. Reconstrucción de los procesos educativos en una institución de promoción campesina desde las concepciones y prácticas pedagógicas de sus actores. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2010, 307 p.

FOLGUEIRAS, Pilar y MARTINEZ, Marcela. Evaluación participativa. Aprendizaje, servicio y Universidad. En: Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. Vol. 19.

FREIRE, Pablo. La educación en la ciudad. México: Siglo XXI Editores, 2005.

- FUKUYAMA, Francis. El fin de la historia y el último hombre. Madrid: Planeta, 1996.
- GALEANO, María Eumelia. Estrategias de la investigación social cualitativa. Medellín: La carreta editores, 2004.
- GÓMEZ YEPES, Ricardo León. Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. Revista Educación y Pedagogía, [S.l.], n. 38, p. 75-89, oct. 2010. p.78. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/7274>. ISSN 0121-7593. Fecha de acceso: 10 oct. 2017.
- GREIMAS, A. J. y COURTES, L. Semiótica, diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid: Gredos, 1990.
- JAIME. María del Pilar. Impacto institucional de los programas académicos acreditados en las universidades del área metropolitana de Bucaramanga. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2011, 251 p.
- JAIMES, Maritza. Reconstrucción del proceso de gestión de los planes de mejoramiento, fruto de la acreditación de programas académicos de una universidad pública. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2012, 214 p.
- INFANTE, Gladis. Metaevaluación de un proceso de evaluación docente de una universidad pública. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2012, 246 p.
- LANDOWSKI, Eric. Tres regímenes de sentido y de interacción. En: Tópicos del seminario. Julio-diciembre, 2005. N° 14, p. 137-179. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59401408>
- LAVAL, CRISTIAN. La escuela no es una empresa. París: Decouverte, 2003.
- LÓPEZ, Pablo. Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. Estud. pedagóg. [en línea], 2010, vol.36, n.1 [citado 2016-06-27], pp.147-158. ISSN 0718-0705. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- LÓPEZ ZURIAGA, Consuelo. La desigualdad social aumenta en todo el mundo. Disponible En: <http://www.elmundo.es/solidaridad/2014/07/17/53c74f45e2704e7b038b456b.html>

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Lecciones para diferenciar conceptos, historias y debates [videograbación]. Universidad Pedagógica Nacional, Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía, 2013, 75 minutos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=K45B-E-7A0I>

MARTÍNEZ BOOM, Alberto y UNDA, María del Pilar. Maestro, sujeto de saber y prácticas de cualificación. En: Revista Colombiana de Educación No 31. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. p. 93. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf

MAX-NEEF, Manfred. Desarrollo a escala humana. Barcelona: Icara Editorial, 1998.

MEIRIEU, Philippe. En la escuela hoy. Barcelona: Octaedro, 2004.

MEJÍA, Marco Raúl. Las escuelas de las globalizaciones. Bogotá D.C.: Desde Abajo, 2011.

MELICH, Joan-Carles. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos, 1994.

MOCKUS, Antanas. Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: Educación y Cultura. Bogotá D.C., 1984. Vol. 2.

MORRIS AYCA, María. Neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. En: La vida y la historia. Tacna: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. 2014.

NAMO DE MELLO, Guiomar. Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro. Recuperado de: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/namo-de-mello.pdf>

NAVARRO, Miguel. La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. Universidad Pedagógica de Durango. Maestría en Desarrollo Educativo. Línea en Gestión Pedagógica. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>

ORTIZ, Isabel y CUMMINS, M. Desigualdad global: la distribución del ingreso en 141 países. Unicef: 2012.

OREALC. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Documentos, 2. Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. 1995.

OREJARENA, Gloria. Organización del tiempo laboral del maestro durante el periodo 2001 - 2013 relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013.

PALACIO MEJÍA, Luz Victoria. Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. Revista educación y pedagogía, volumen XVI, Nro 40.

PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA, José Antonio y TORRES MARTIN, César. Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora.educ.educ. [en línea], 2006, vol.9, n.2 [citado 2016-06-27], pp.171-185. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200012&lng=en&nrm=iso. ISSN 0123-1294.

PLATÓN. Diálogos tomo II, Laques o del valor. Bogotá: Mono Ediciones, 1994.

RAMÍREZ, Ramiro. La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación. En Memoria del quehacer educativo 1995-2000, tomo I. REBOUL, Oliver. En: Filosofía de la educación. Citado por: SAVATER, Fernando. El valor de educar. Santa fe de Bogotá: Ariel, 1997.

RESTREPO, Mariluz. Ser-Signo-Interpretante. Filosofía de la representación de Charles Peirce. Bogotá D.C.: Significantes de papel, 1993.
RÍOS SAAVEDRA, Teresa. La Hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. En: Revista enfoques Educativos, 2005.

RÍOS BELTRÁN, Rafael. Las Ciencias de la Educación en Colombia 1926-1954. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.

ROA, Cesar Augusto. Calidad educativa y gestión escolar aportes para un estado del arte. En: Investigación y Pedagogía: Veinte Años de la Maestría en Pedagogía. Bucaramanga: División Editorial y Publicaciones Universidad Industrial de Santander, 2013.

ROA, Cesar; CASTRO DE PICO, Aura y DURÁN PINEDA, Yamile. Gestión escolar y formación de maestros. Un desafío para la transformación de la cultura escolar. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander [libro en edición].

RODRÍGUEZ PALMERO, M^a Luz. La teoría del aprendizaje significativo. Pamplona, España. Universidad Pública de Navarra. 2004.

ROSALES, José Horacio. Representación de la cultura de si y de la cultura del otro en el discurso educativo universitario en Colombia. Análisis Semiótico. Tesis doctoral en Ciencias del Lenguaje. Limoges, Francia. Universidad de Limoges. Facultad de Letras y de Ciencias Humanas. 2006.

SANTAMARÍA Diana. El desarrollo profesional del maestro, en el contexto de una institución educativa de carácter privado. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014, 382 p.

SAVATER, Fernando. El valor de educar. Sata fe de Bogotá: Ariel, 1997.

SABATO, Ernesto. La Resistencia. España: Seix Barral, 2000.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. Módulo cuatro. Bogotá D.C.: ARFO Editores e Impresores Ltda, 2002.

SARMIENTO A, Libardo. Educación entre la ilusión y la incertidumbre-Le Monde diplomatique, 2009. p.4. Recuperado de: <https://giobaplata.files.wordpress.com/2013/08/educacion-entre-ilusion-incertidumbre.pdf>

SEGURA, Dino. La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula. Colombia: Corporación Escuela Pedagógica Experimental, 1999.

SENNETT, Richard. El artesano. Barcelona: Anagrama, 2009.

TAMAYO, Mario. El proyecto de investigación. Módulo cinco. Bogotá: ARFO editores e impresores Ltda., 1999.

TELLEZ, Alicia. Dimensión sociopolítica del maestro: un estudio de su relación con las concepciones, formación profesional y experiencias de un colectivo de maestras. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2004. 202 p.

TRILLOS, L y Rosales J. et. al. Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. En: Innovacesal. Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias. México D. C. 2011.

TORRES, Rosa María. Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México: Perfiles. p. 8. Recuperado de: <http://www.utescuinapa.edu.mx/multimedia/files/rol%20de%20docente.pdf>

UNESCO. Tendencias de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Caracas: Panamericana Formas e Impresos, S.A., 2008. p. 11. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf

UNESCO. La educación para todos, 2000-2015: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. París, 2015. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Investigación y Pedagogía: Veinte Años de la Maestría en Pedagogía. Bucaramanga: División Editorial y Publicaciones UIS, 2013. 135. p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico. Digital Observatory for higher education in latin American and the Caribbean. UNESCO, 2004.

URIBE, María Teresa. En: Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: la carreta editores. 2004.

VARGAS LLOSA, Mario. La civilización del espectáculo. Alfaguara, 2012.

ZAMBRANO, Armando. Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

ZULETA, Estanislao. Educación y democracia. Un campo de combate. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta, 1995.

ZULUAGA, Olga Lucía, et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

ZULUAGA, Olga; MARTÍNEZ BOOM, Alberto, et. al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

ANEXOS

ANEXO A. LISTADO DE TRABAJOS DE GRADO SELECCIONADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

TDG15	AGUILAR, Jorge. Propuesta para la reformulación y mejoramiento del PEI en el centro educativo Oriente Miraflores. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2004. 136 p.
TDG14	TELLEZ, Alicia. Dimensión sociopolítica del maestro: un estudio de su relación con las concepciones, formación profesional y experiencias de un colectivo de maestras. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2004. 202 p.
TDG25	DURÁN, Yamile. Concepciones y prácticas predominantes de gestión escolar en cuatro instituciones educativas, del municipio de Bucaramanga. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2005. 176 p.
TDG21	DIAZ, Marlene. Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en el ser y en el saber hacer en la institución educativa Gustavo Cote Uribe. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2009, 186 p.
TDG11	DORADO, Edgar. Ser y querer ser de la gestión escolar del directivo docente de un colegio rural del municipio de Girón. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2010, 198 p.
TDG16	FIGUEREDO, Fernando. Reconstrucción de los procesos educativos en una institución de promoción campesina desde las concepciones y prácticas pedagógicas de sus actores. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2010, 307 p.
TDG31	JAIME, María del Pilar. Impacto institucional de los programas académicos acreditados en las universidades del área metropolitana de Bucaramanga. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2011, 251 p.
TDG18	JAIMES, Maritza. Reconstrucción del proceso de gestión de los planes de mejoramiento, fruto de la acreditación de programas académicos de una universidad pública. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2012, 214 p.
TDG17	INFANTE, Gladis. Metaevaluación de un proceso de evaluación docente de una universidad pública. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2012, 246 p.
TDG9	OREJARENA, Gloria. Organización del tiempo laboral del maestro durante el periodo 2001 - 2013 relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013, 204 p.
TDG6	ALDANA, Rocy. Participación de los actores educativos en los procesos de gestión de una institución escolar. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014, 164 p.
TDG5	SANTAMARÍA Diana. El desarrollo profesional del maestro, en el contexto de una institución educativa de carácter privado. Trabajo de grado de Magíster en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014, 382 p.

ANEXO B. TABLA DE FRECUENCIA DE PALABRAS EN TRABAJOS DE GRADO

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
procesos	3855	0,59	proceso, procesos
docentes	2974	0,46	docente, docentes
evaluación	2774	0,43	evaluación
estudiantes	2505	0,39	estudiante, estudiantes
maestros	2473	0,38	maestro, maestros
educación	2211	0,34	educación
programas	2137	0,33	programa, programas
calidad	1976	0,30	calidad, calidades
desarrollos	1926	0,30	desarrollo, desarrollo', desarrollos
gestión	1787	0,27	gestión, gestión'
formación	1774	0,27	formación
profesores	1703	0,26	profesor, profesoral, profesore, profesores
investigación	1588	0,24	investigación
institución	1584	0,24	institución
sociales	1550	0,24	social, sociale, sociales, socials
instituciones	1539	0,24	institucion, institucional, instituciones
proyectos	1493	0,23	proyecto, proyectos
trabajos	1491	0,23	trabajo, trabajos
educativas	1379	0,21	educativa, educativas
escolares	1374	0,21	escolar, escolares
universidades	1308	0,20	universidad, universidades
resultados	1283	0,20	resultado, resultados
acreditación	1270	0,20	acreditación
mejoramiento	1265	0,19	mejoramiento, mejoramientos
educativos	1106	0,17	educativo, educativos
tiempos	1094	0,17	tiempo, tiempos
prácticas	1071	0,16	práctica, prácticas
escuelas	1031	0,16	escuela, escuelas
participación	999	0,15	participación
actividades	992	0,15	actividad, actividade, actividades
comunidades	989	0,15	comunidad, comunidades
profesional	946	0,15	profesional, profesiones
conocimientos	889	0,14	conocimiento, conocimientos
nivel	886	0,14	nivel, niveles
labores	877	0,13	labor, laboral, labores
académicos	855	0,13	académico, académicos

ANEXO C. CATEGORIZACIÓN Y EVIDENCIAS

EJE TEMÁTICO: EXPECTATIVAS		
CATEGORÍA: ORGANIZACIÓN		
Subcategoría	EVIDENCIA³⁴²	Codificación³⁴³
Para buscar recursos y apoyo	“Procesos educativos que se llevan a cabo para conseguir los elementos necesarios para la buena marcha de la institución al igual que la organización de la misma.”	TDG11-10
	"la gestión también ha de vincular algún tipo de relación interinstitucional como apoyo para adelantar la misma."	TDG25-38
	"Algunos ejemplos de procesos de gestión son: proyectos estratégicos impartidos por el ministerio de educación nacional, programas de auxilio o beneficio para los educandos, convenios entre instituciones,"	TDG11-24
En las formas de hacer y actuar	“la gestión es una acción permanente para resolver problemas.”	TDG11-5
	"pocas personas manifiestan que la gestión, sirve para “cumplir con el proyecto educativo” y para el “control del PEI”.... "Hay desconocimiento del potencial autorregulador que tiene el PEI, para promover procesos innovadores y autónomos de gestión.""	TDG25-21
Mediante estrategias, proyectos programas y actividades	“...organizar en forma clara y en orden cada uno de los aspectos que son importantes para la institución“	TDG25-26
	“El programa de gestión anual es el conjunto de actividades o compromisos que la Universidad establece para la vigencia de un año...”	TDG18-3

³⁴² De las evidencias se conservó la redacción original encontrada en los trabajos de grado.

³⁴³ La codificación se puede confrontar con la tabla ubicada en el numeral 1.3.2 del diseño metodológico. Los dos últimos números de esta codificación corresponden a la numeración asignada por el programa NVivo al nodo revisado.

	"apoyar el desarrollo del PEI con catorce procesos al interior."	TDG11-28
	"...definir una o varias estrategias para alcanzar la calidad,...generando acciones más relevantes para determinar los alcances y límites de cada uno de los procesos de gestión que desarrollan los actores educativos."	TDG11-5
Para facilitar la labor	"las diversas actividades que se desarrollan durante un periodo de tiempo, encaminadas a facilitar los procesos académicos, buscando el desarrollo armónico de los educandos"	TDG11-10
	"Trabajar con la comunidad educativa en búsqueda del mejoramiento del desempeño y el quehacer dentro de una institución educativa para que se facilite las diferentes labores."	TDG11-14
Mejores formas de hacer	"la gestión es concebida como la mejora de procesos", "mejor planeación, mejor organización, mejor desarrollo de alguna actividad, mejores resultados, entre otros."	TDG11-8
	"la unificación de planes de área, especialmente en primaria para que en las distintas sedes pertenecientes al colegio se unifiquen criterios teniendo en cuenta las directivas impartidas por el ministerio"	TDG11-26
	"crear la cultura del mejoramiento continuo, que la comunidad de cada programa entre en esa dinámica de estar en ese proceso de mejoramiento de la calidad, en busca de la excelencia"; para ello, se diseñaron PDEM con base en los resultados de dicha acreditación."	TDG18-22
CATEGORÍA: PARTICIPACIÓN		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación

Resignificación de las formas de participación	"está dinámica no pasa de ser una alternativa común a la hora de optimizar esfuerzos, situación que deja de lado la trascendencia que le subyace a las prácticas de gestión, entre ellas las formas para organizarse y realizar el trabajo, lo cual se aprecia como repetitivo y mecánico."	TDG25-31
	"Por lo general las discusiones y decisiones no obedecen a un ejercicio real de la acción participativa"	TDG25-53
	La gestión se hace "reuniendo o convocando los diferentes estamentos que forman la institución", "Nosotros participamos, por ejemplo, conscientizando a la gente, asistiendo a las reuniones..."	TDG25-32
	[La reunión] "sólo se queda en la asignación de tareas y responsabilidades asignadas para un tiempo determinado, mas no se alcanza a concebir el trabajo como el de un equipo sólido"	TDG25-33
	"...ser parte del trabajo en equipos mediante la integración en los comités..."	TDG6-25
	"las prácticas rutinarias y mecánicas de trabajo, pueden en cierta manera obstaculizar los procesos de gestión, ya que puede llegarse a pensar que por el sólo hecho de estar juntos, ya hay participación y trabajo en equipo."	TDG25-34
En diferentes escenarios	"...participo... en busca de garantizar el servicio educativo..., mantener un alto nivel de satisfacción en el cliente, y...garantizar calidad en el desarrollo de procesos..."	TDG6-24
	"los maestros piden a los directivos "más participación en los consejos creados", para de esta manera, fortalecer su rol como profesionales"	TDG5-3
	"formar parte del gobierno escolar a través de su "...participación activa en todos los comités", de esta manera, "forman parte del consejo directivo,....del consejo académico,...de las comisiones de evaluación y promoción" "...propiciando el mejoramiento institucional,..."	TDG6-14

Buscando nuevas formas	"participar en la toma de decisiones significa... generar acuerdos y ser corresponsables de su cumplimiento"	TDG6-9
	"Al igual que los estudiantes, los padres de familia orientan su concepción de participación en dar la opinión"	TDG6-6
	Participación como "Una resignificación de la ética, que se manifiesta en la constante búsqueda de coherencia entre el pensar y el actuar"	TDG14-5
Inclusiva	"cuanto más participativo y democrático sea el proceso de gestión mayores serán las posibilidades de que ésta sea relevante para el conjunto de la comunidad."	TDG25-10
	"la participación activa es solo de algunos de los actores que conforman la comunidad educativa, en tanto que los demás tienen una presencia pasiva, en los procesos institucionales."	TDG6-1
	"los estudiantes manifestaron que... "... participan muy poco,...únicamente en votar" porque siempre hacen "...lo que nos dicen los profesores..." o porque "...no nos piden la opinión..."	TDG6-12
	"en todos los actores la necesidad de "Sentirse parte...del grupo" es lo que motiva participar"	TDG6-8
Para transformar los problemas de las comunidades	"no puede seguirse pensando en una escuela aislada de su contexto, sin participación de las comunidades, que trabaje un conocimiento que no sirve a sus necesidades ni a la solución de sus problemas."	TDG14-7
	"la motivación del maestro está basada en elementos intrínsecos como el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer en la esfera personal; el sentir que benefician a la sociedad"	TDG5-2
CATEGORÍA: SEGUIMIENTO		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación

A problemas de los actores educativos	"concepto de calidad referenciado en el modelo de evaluación docente, lo define como "el grado de correspondencia entre el desempeño del profesor y un marco de rasgos ideales previamente definidos con los cuales se pueda comparar".	TDG17-1
	"la gestión es una acción permanente para resolver problemas", "la resolución de conflictos de convivencia escolar que suceden entre los actores educativos."	TDG11-7
	"El trabajo cotidiano que realiza la escuela cotidianamente para regirnos unos a otros"	TDG25-12
	"Dejar la obsesión con el seguimiento personal para vislumbrar y proyectar una formación de colectivo para una apreciación y a una forma de vida diferente de uno para todos y todos para uno."	TDG14-16
Del cumplimiento	"El plan de mejoramiento deberá incluir... indicadores de gestión que permitan monitorear su desarrollo."	TDG18-5
	"La gestión escolar no se desarrolla a través del activismo..., es clave la cultura de la planeación y evaluación participativa, reflexionar sobre estos procesos en la manera como se planean, se desarrollan y si alcanzan los logros previstos y en que porcentaje."	TDG11-8
Para transformaciones reales	"Las actualizaciones al llamado modelo sólo se han dado en los formularios de evaluación, lo que indica que es un modelo con un enfoque centrado en los instrumentos de evaluación, más que en los propósitos que persigue, lo que muestra un modelo en exceso mecanicista, esto es, centrado en lo procedimental."	TDG17-5
	"...no había plena coherencia entre los lineamientos del CNA y de la Universidad que orientaron la construcción del PDEM en estudio; según el CNA, el PDEM debe atender tanto fortalezas como debilidades, mientras que para la Universidad sólo abarcaba el tratamiento de debilidades."	TDG18-1

	"La comparación del PG 2010 con los resultados del proceso de acreditación, no permitió identificar proyectos que atendieran debilidades diferentes a las que fueron tenidas en cuenta en el PDEM fruto de la acreditación."	TDG-18-3
A estrategias proyectos programas y actividades	"La gestión escolar se define como un proceso continuo, donde debe haber seguimiento y control para alcanzar los objetivos propuestos."	TDG-11-4
	"...agilice la gestión de las vicerrectorías para priorizar los recursos que se requieren para poder cumplir esos planes de mejoramiento", es decir, que también "sea un mecanismo para presionar a quien compete."	TDG-18-16
CATEGORÍA: MEJORAMIENTO		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación
Mediante investigación y reflexión	"La gestión estratégica es el punto de partida, donde se identifican las necesidades de los actores educativos, debidamente contextualizadas, de manera que las acciones sean pertinentes, que transformen la realidad"	TDG-11-13
	"se ve la necesidad imperante de promover y fortalecer la investigación hacia la Gestión Escolar en las Instituciones Educativas de modo que conlleve a sus miembros a la reflexión sobre las propias prácticas que desarrollan y por ende a la transformación y el mejoramiento de las mismas."	TDG-6-4
Hacia la dignificación	"...que mediante el comité de conciliación promulgar la sana convivencia y aplica el principio ético de la beneficencia, promocionar, hacer el bien, de una situación de menor grado de dignidad a una de mayor grado de dignidad."	TDG-11-7

	"carece de un apoyo que les impide sentir que su trabajo es valorado por los otros, experimentan sentimientos de desmotivación, porque sienten que su crecimiento profesional está dependiendo de la forma como son tratados por la sociedad."	TDG5-5
De la Calidad	"garantizar a la sociedad el cumplimiento de sus objetivos con alta calidad. Para ello desarrollará en forma continua procesos de evaluación de sus funciones docentes, de investigación y extensión, así como de administración de la Universidad."	TDG175-1
	"La gestión escolar es acción, con una finalidad concreta que definen los actores educativos enmarcados en uno de los modelos de la búsqueda de calidad: el mejoramiento continuo."	TDG11-1
	"la gestión sirve para... el mejorar el funcionamiento de la institución o para el mejoramiento de la calidad educativa."	TDG25-15

EJE TEMÁTICO: NECESIDADES		
CATEGORÍA: RECURSOS		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación
buscarlos	"con relación a la formulación y el seguimiento trascienden la propuesta del CNA; sin embargo, se quedan cortos cuando se trata de garantizar los recursos financieros para la ejecución de dichos planes."	TDG18-16
	"Hay mayores dificultades en algunos aspectos como, la calidad de servicios públicos, agua, luz, transporte, bienestar social y de red de comunicación".	TDG11-12
	"estamos gestionando para el agua potable del colegio Llano Grande, mejorar el agua potable"	TDG11-12

	"en el liderazgo directivo ...se evidencia eficacia como la consecución de recursos por parte de la gobernación y la alcaldía"	TDG11-8
Aprovecharlos	"Hay falta de recursos y no facilitan los pocos que hay"	TDG11-4
	"el uso de recursos ayuda a racionalizar la carga de trabajo, disminuye el tiempo que debe dedicarse para que los alumnos aprendan los temas..."	TDG5-15
	"los procesos... que más dificultan la gestión son: ...la falta de disponibilidad de recursos financieros..."	TDG18-24
Sortear la escasez	"Si hablamos de algo... algo que no favorezca el proceso de pronto vemos que faltan algunos recursos algunas tecnologías que permitan que los muchachos tengan un mayor contacto con los últimos avances"	TDG11-13
	"no tenía sillas, no tenía pupitres, no tenía maestros", "partimos de clases en el piso porque no podía interrumpir la jornada académica", empezamos a comprar hojitas, fotocopias.."	TDG25-20
	"Aunque es importante, gestionar para obtener la dotación, esto desgasta mucho y relega a un segundo lugar las prácticas de gestión que directamente se relacionan con el desarrollo pedagógico de la institución"	TDG25-40
	"“la falta de materiales dentro del aula”, “ la falta de recursos en el laboratorio de ciencias sociales” y “ la falta de materiales en el área de ciencias sociales”, es un factor que obstaculiza el Desarrollo Profesional del maestro"	TDG5-15
CATEGORÍA: MANEJO DE TIEMPO		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación
Para priorizar	"Reflejan mal manejo del tiempo frente a las temáticas abordadas en cada una de las áreas de acuerdo a las metas propuestas en el plan de estudios."	TDG5-1

	"los procesos... que más dificultan la gestión son: ... la alta carga académica de los profesores ..."	TDG18-24
	"“hay una mirada de actividades” por las que el tiempo académico como tal, es reducido"	TDG11-11
Para organizar y aprovechar el tiempo	"falta y premura de tiempo para terminar el trabajo relacionado con las clases (preparación de las mismas, corrección de exámenes, programación de actividades, entre otros.)"	TDG5-1
	"de esas treinta [horas] son veintidós efectivas entonces le quedan ocho para hacer tareas adicionales" "es decir que el maestro debe organizar su labor en ese tiempo y si hace una buena organización no es necesario estimar tiempo extra."	TDG9-1
Para ahorrar tiempo	"las tareas que realizan son numerosas versus el tiempo laboral"	TDG5-20
	"estas reuniones y la realización de gestiones, aseguran los padres de familia especialmente como una pérdida de tiempo"	TDG11-6
CATEGORÍA: COMPROMISO		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación
Con el mejoramiento	"Esto conlleva la necesidad que haya control y registro de los procesos de gestión para que las decisiones que se tomen no afecten a ninguno de los actores educativos"	TDG11-18
	"existe poco apoyo de la administración a la academia lo cual se convierte en una dificultad y recomiendan que la dirección de la Universidad entienda las necesidades al interior de cada programa para poder llevar a cabalidad los proyectos que se plantean"	TDG18-8
Con la solución de los problemas	"...faltan respuestas y soluciones concretas a los problemas, cansados de tantas promesas, de tantos proyectos echados al aire, se opta por lo práctico, obras son amores y no buenas razones."	TDG11-23

	"En sus relatos los maestros manifiestan que se sienten desbordados por las múltiples exigencias en el trabajo, esto provoca en ellos sentimientos de angustia, frustración, desinterés y desgano."	TDG5-12
Con una visión compartida	"los procesos... que más dificultan la gestión son: ...la falta de articulación con otras instancias de la Universidad..."	TDG18-24
	"los procesos... que más dificultan la gestión son: ...la falta de colaboración de algunos profesores; la percepción de que el plan de mejoramiento es responsabilidad del director."	TDG18-24
Con el cuidado	"De nada sirve la consecución de bienes, sino hay una cultura del cuidado, sino hay un interés en utilizar de la manera más óptima tales recursos"	TDG11-18
	"La gestión debe de mejorar el mantenimiento, la planta física..."	TDG11-18
CATEGORÍA: INVESTIGACIÓN		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación
Para enriquecer la práctica	"Las experiencias investigativas en el aula y fuera de ella son incipientes"	TDG11-2
	"para que yo hago una pregunta intervención pedagógica desde el área... el replanteamiento pedagógico es realmente uno de los elementos que se deben poner en primer plano."	TDG14-13
Para el fortalecimiento	"...conformar colectivos de investigación que permitan avanzar en la búsqueda de nuevas formas de gestión escolar"	TDG25-55
Para la reflexión	"necesitan asumir la organización del trabajo como un espacio académico propicio para la reflexión pedagógica."	TDG25-31
	"El hacer tiene su razón de ser si es reflexionado, planificado, con objetivos concretos y que tenga presente el principio de mejoramiento y calidad"	TDG11-17
CATEGORÍA: IMPACTAR LA EDUCACIÓN		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación

Transformar el entorno	"al interior de los hogares se presenta machismo, violencia intrafamiliar, pobreza, padres que no escuchan razones, relaciones autoritarias, entre otras, no hay seguimiento y mucho menos apoyo a la problemática familiar."	TDG11-14
	"La escuela está caracterizada como un lugar cerrado a la comunidad, que desconoce la problemática comunitaria y en consecuencia no hace parte de las propuestas de solución ni de acciones de cambio"	TDG14-1
Buscando la coherencia	"es urgente desarrollar capacidades para la proyección que permitan al sujeto comprometerse con el mejoramiento de la calidad de vida propia y de los otros."	TDG14-4
	"Los planes de gestión no los veo tan articulados a los planes de mejoramiento"	TDG18-7
	"el plan de gestión se direccionó hacia el fortalecimiento de debilidades"	TDG18-8
CATEGORÍA: PARTICIPACIÓN		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación
Faltan escenarios de participación	"todavía se evidencia el dominio de prácticas muy instrumentales y operativas a la hora de convocar, participar y decidir; dejando de un lado la posibilidad de generar otros espacios que se pueden ganar, para adelantar procesos mas innovadores de organización y gestión, si se replantean dichas prácticas muy técnicas pero poco reflexivas."	TDG25-32
	"la gestión es poco democrática ya que no se tiene muy en cuenta las opiniones de los estudiantes, y creo que es negativo para la institución porque muchos estudiantes no han estado de acuerdo con cambios que han hecho los superiores."	TDG25-2
	"Se lleva agenda improvisada en las reuniones de consejo académico"	TDG11-2

	"la idea de reunión y presencia de todos los es-tamentos para dar a conocer sus opiniones... y no como un ejercicio donde se originan y se proponen nuevas formas para el trabajo, la participación y la toma de decisiones"	TDG25-11
	"gestión como un hacer explicitado en proyectos e informes permanentes a la comunidad educativa" que " se hace a través de reuniones"	TDG25-13
	[las reuniones] "por lo general están dedicadas a temas que tienen que ver con las atribuciones otorgadas por la Ley, que son las que menos tienen que ver con el desarrollo y promoción de la autonomía y participación democrática"	TDG25-14
Aislamiento de la comunidad	[En la mesa local de calidad se logró]"el hacer amigos, el hacer compañeros diferentes el tener una cultura del encuentro que no se tenía..."	TDG14-2
	"las comunidades en gran parte son igualmente ajenas a la problemática que vive la escuela...sólo se encuentran dentro de unos mínimos momentos reglamentados y ritualizados que no permiten acciones colectivas, ni diálogos, ni la colaboración mutua."	TDG-14-1
Condiciones para la participación	Para los maestros "los canales de información no son eficaces..." es decir, existe "poca comunicación; a veces uno no se entera de nada en la institución...", "no todos nos enteramos de las cosas... uno creería que a veces no dan la información"	TDG-6-39
	El obstáculo de la participación para los profesores esta en la "falta de trabajo en equipo,... colaboración por parte de los padres de familia y estudiantes	TDG-6-40
	"el exceso de actividades programadas dificulta, según los docentes la participación, debido a que "muchas cosas y no hay los espacios para todo..."	TDG-6-38

Liderazgo compartido	"engranar la gestión de una dirección con la que viene atrás, porque si no lo que sucede es, como casi siempre sucedía, que la gestión era la gestión del director, no [del programa], entonces si no había una continuidad en ese proceso".	TDG-18-15
	"sino una cultura de la pro actividad, de ser diligentes y tomar un lugar activo en la solución de problemas."	TDG-11-18
	"los participantes hacen alusión a que los profesores y estudiantes colaboraron en la formulación de PDEM y que los profesores participaron en el seguimiento; mientras que la ejecución recayó fundamentalmente en el director "de turno" del programa"	TDG-18-20
Reconocimiento a su labor dentro de la institución	"uno espera el reconocimiento y agradecimiento de la comunidad" razón por la cual "a veces no hay disposición... expectativa ni interés por el cambio"	TDG-6-2
	"muchas veces no hay satisfacción personal;...hace falta reconocimiento público por el trabajo realizado"	TDG6-2
Como reunión	"Se lleva agenda improvisada en las reuniones de consejo académico"	TDG11-2
	"la idea de reunión y presencia de todos los estamentos para dar a conocer sus opiniones... y no como un ejercicio donde se originan y se proponen nuevas formas para el trabajo, la participación y la toma de decisiones"	TDG25-11
	"gestión como un hacer explicitado en proyectos e informes permanentes a la comunidad educativa" que " se hace a través de reuniones"	TDG25-13
	[las reuniones] "por lo general están dedicadas a temas que tienen que ver con las atribuciones otorgadas por la Ley, que son las que menos tienen que ver con el desarrollo y promoción de la autonomía y participación democrática"	TDG25-14
CATEGORÍA: COMUNICACIÓN		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación

Habilidades comunicativas	"cuando se propicia el trabajo en equipo se torna muy difícil tolerar las opiniones e ideas de los demás, lo que dificulta la toma de decisiones y el desgaste en las reuniones y actividades programadas."	TDG5-19
	"...elementos del clima organizacional que no dejan crecer la institución como: la tergiversada comunicación y el aplazamiento de las actividades."	TDG11-1
	"Se presenta como debilidad las reuniones del gobierno escolar donde se van las horas discutiendo y no se llega a consenso..."	TDG11-5
	"Cuando es problema grave. Se estancan y no lo solucionan con un buen diálogo."	TDG11-29
Asertiva	"La comunicación en la comunidad educativa es deficiente, lo cual origina desinformación y percepciones contradictorias, confusas e imprecisas de la realidad, que afectan el clima organizacional."	TDG11-2
	"...este proceso de comunicación aunque intenta poner a todos de acuerdo o llegar a consolidar acuerdos, no alcanza a tener la trascendencia que se espera cuando realmente se entiende la socialización como espacio de negociación y concertación."	TDG25-36
CATEGORÍA: FORMACIÓN		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación
Para el ejercicio de la gestión	Yo llegué a la rectoría sin saber nada lo que era administrativo, sin saber nada". "Vengo a que me ayuden y que me enseñen porque yo no se"	TDG25-44
	"La planeación no se concreta, hay divagaciones en todos los entes del gobierno escolar."	TDG11-5
	"formación permanente que estimule el compromiso y participación de los actores en los procesos de gestión escolar institucionales de manera que se contribuya al establecimiento de una visión compartida de todos los miembros hacia la práctica de la participación"	TDG6-3

	"En este momento no hay programas para preparar rectores" "Hay ausencia de programas de formación y actualización para directivos docentes en servicio"	TDG25-45
Que aporte criterio a la práctica	[Los maestros] "se sienten débiles en el desarrollo de ciertas competencias y habilidades para la toma de pertinentes decisiones en su quehacer educativo"	TDG5-6
	[Los maestros] "necesitan juicios que ayuden a reflexionar sobre la propia práctica"	TDG5-8
	"Para poder ser un apoyo permanente, orientar, ser apoyo emocional y transmitir esperanza a estudiantes como los que asisten a esta institución educativa, se requiere ser un ser humano con valores y riqueza interior que pueda compartir; se requieren docentes que puedan formar para la vida, para el trabajo, para la convivencia"	TDG21-4
	[Los maestros] "suelen sentir que carecen de apoderamiento en ante ciertas situaciones." [sic]	TDG5-10
	[Los maestros] ""faltan instituciones educativas para realizar estudios complementarios"; aseguran que los programas en los que han participado carecen de fundamentos y que no responden a las expectativas que como maestros tienen."	TDG-5-4

EJE TEMÁTICO: DESEOS		
CATEGORÍA: FALTAS EN LA NORMATIVA		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación

Gratuidad - mendicidad	"la secretaria [de educación] nos autorizó 10.000 pesitos para las matrículas, entonces ya pude comprar los recursos de aseo y ya empezamos a barrer, a limpiar y lavar los baños y todo", " Empecé a pedirles más, ya no solamente son sillas, necesito grabadoras, televisores, computadores..."	TDG25-20
	"...a través de la directora, ella ha movido cielo y tierra para conseguir las cosas..."	TDG25-29
	"La secretaria de educación nos da un valor por estudiante...y lo más grave es que la secretaria de educación dice que ese dinero ojalá lo tasan y les quede para el año entrante, porque quien sabe en que fecha les va a llegar lo del año entrante, entonces que panorama nos espera"	TDG25-41
	"La institución nació en un establo", "Yo lloraba por el calor, los salones estrechos, Dios mío que cometí", "Yo inicie el proceso, no tenía sillas, donde sentarme...llegó la hora de ingresar al colegio, de iniciar clase, no tenia sillas, no tenia pupitres, no tenía maestros"	TDG25-39
	"La mayor parte de los rectores de los colegios de Bucaramanga yo considero que están haciendo proezas...en el sentido de sostener colegios, que esto se está convirtiendo en el futuro en una especie como de bomba de tiempo, porque hay colegios que prácticamente ya están casi paralizados"	TDG25-42
Calidad	"Es necesario ser competente ante las exigencias hechas por el ministerio...A nivel de resultados las secretarías de educación evalúan las instituciones educativas por los resultados en la pruebas ICFES y SABER."	TDG11-27
	"En cuanto a lo académico pues estamos haciendo campañas en que cada día mejorar más las pruebas ICFES".	TDG11-27

Promesas	"los planes de desarrollo no son muy viables como a veces aparentan, me refiero al plan de desarrollo municipal... nosotros también estamos a su vez trabajando nuestro propio plan y tratamos de coordinar con la instancia municipal para los recursos y en últimas se está logrando un 20%, un 30% de estos apoyos."	TDG11-7
	"La gestión a mi me ha costado mucho trabajo. Porque en la alcaldía no le hacen a uno mucho caso. A la muestra está que este salón lleva un año construyéndolo y no lo han terminado porque no hay plata"	TDG25-41
CATEGORÍA: FALTA DE CLARIDAD		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación
Que limita la gestión	"los momentos que surte un PDEM se evidencia que el discurso del CNA sólo se alude a la elaboración e implementación de éstos; mientras que, la Universidad, se refiere a la formulación, ejecución y seguimiento"	TDG18-2
	"la Universidad estipula que los PDEM deban dar una respuesta completa y contundente a las debilidades detectadas durante el proceso de acreditación. Por su parte, la dirección y los profesores del programa asumen que el PDEM tiene como finalidad la superación de las debilidades mediante la definición de unos objetivos concretos y unos plazos específicos."	TDG18-11
Que des-configura la gestión	[Gestión]"Es todo lo que hacen profesores y rectores para el beneficio de nuestros hijos"	TDG11-12
	"Cuando se desarrolla o mejor se reúnen aquellas personas para sacar algunas inquietudes para el mejoramiento escolar"	TDG11-11
	"La gestión es del padre de familia que con sus actividades resuelve problemas concretos; la gestión es del estudiante que expresa lo que siente, dice, participa, promociona, lidera procesos, expectativas..."	TDG11-19

Que se queda en apariencia	"Dije en la secretaría de educación a mi no me van a llenar de basura...no quiero basura y si me toca seguir en el piso, sigo en el piso".	TDG9-1
	"...lo que si se necesita del gobierno es, que le pare más bolas a la educación, en cuanto a no hacinamiento de estudiantes, en cuanto a recursos a los colegios, saber el porqué es que disfraza con "gratuidad""	TDG25-47
	"En un ambiente donde los problemas sociales, económicos, políticos han tocado a la escuela hay un afán desmedido por reducir la gestión al activismo, a la materialización, al hacer."	TDG11-17
Que relativiza la gestión	"la gestión la podemos ver como conseguir cosas para un establecimiento"	TDG11-16
	La gestión sirve para "sacar adelante proyectos relacionados con la adquisición de elementos para el colegio"	TDG25-19
	"Es en la zona rural donde se siente más la política de gestión educativa; a todo proyecto le falta de recursos, la respuesta termina en haga gestión, bajo el sofisma la gestión es de todos."	TDG11-1
	"Los procesos de gestión son aquellos que se desarrollan en la jornada académica como son: proyectos de aula, actos culturales, izadas de bandera, escuelas de padres y actividades extra escolares que se presentan en la institución".	TDG11-25
	"por citar un ejemplo: el registro de llegadas tarde a la clase; buscar e indagar las razones por las cuales sucede este fenómeno, y plantear estrategias de gestión para mejorar en este aspecto"	TDG11-15
	"gestión es coordinar actividades"	TDG11-15
	"actividades que realizan los diferentes miembros de la comunidad educativa"	TDG25-2
CATEGORÍA: FALTA DE COHERENCIA		
Subcategoría	EVIDENCIA	Codificación
Incoherencia	"el nombramiento de maestros para esta zona rural llega a mitad de año, lo cual no es coherente con los resultados que se le exigen a la institución."	TDG11-12

<p>"Un colegio donde no hay agua, falta luz, las vías de acceso están en mal estado, falta profesores, en una palabra abandono estatal difícilmente se podrá educar."</p>	<p>TDG11-9</p>
<p>"El incumplimiento de normas empieza con el estado que no brinda las condiciones necesarias para la educación. "</p>	<p>TDG11-9</p>
<p>"Los maestros me los quitaron en Junio, ya no vuelven más... entonces ese año escolar se hizo en cuatro meses"</p>	<p>TDG25-43</p>

ANEXO D. MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN IDENTIFICADAS

Características de la gestión escolar auténtica	Entendida como	Habilidades	Actitudes	Valores	
Organización	*Para hacer	Criterios	Reflexiva		
		Disciplina	Interés		
		Métodos	Investigación		
	*Para sabe actuar	Compromiso	Trabajo en equipo	Reciprocidad	
		Autonomía	Autocrítica	Templanza	
	*Para buscar soluciones	Entendimiento	Estudio		
		Creatividad	Divergencia		
	*Para aprovechar	Flexibilidad	Observación		
			Atención		
	*Para proyectarse	Perspectiva	Intuitiva		
Prever		Exploradora			
			Análisis		
PARTICIPACIÓN	*Inclusiva	Comprensión	Justa	Empatía	
	*Auténtica	Discusión	Reflexiva		
		Conocimiento	Cooperativa		
	*Visión compartida	Comunicación	Escucha		
			Diálogo		
		Discurso	Crítica		
*Dignificante	Reconocimiento	Aprecio	Respeto		
IMPACTAR LA SOCIEDAD	*Para comprenderla	Investigación	Estudio		
		Comunicación	Apertura		
	*Para vivir mejor	Indagación	Buscar alternativas		
	*Para transformarla	Comprensión	Coraje	Empatía	
	*Para crear oportunidades	Imaginación	Curiosidad		
	*Para fortalecerla	Claridad	Confianza	Perseverancia	