

En un vaivén sin hamaca La cotidianidad del directivo docente

**Carlos Miñana
y colectivo de directivos**



Universidad Nacional de Colombia

**Programa de Fortalecimiento de la Capacidad
Científica en la Educación Básica y Media**



371 129861

M618v Miñana Blasco, Carlos, 1955

En un vaivén sin hamaca La cotidianidad del directivo docente / Carlos
Miñana Blasco – Bogotá Universidad Nacional de Colombia, Programa
RED, 1999
200 p

ISBN 958-96166-6-6

1 Administración educativa 2 Dirección Escolar 3 Gestión
educativa 4 Investigación-acción 5 Investigación educativa
6 Investigación cooperativa 7 Políticas educativas 8 Formación
de directivos 9 Colombia I Miñana Blasco, Carlos II Tit

DB-UNC-BC-CER-01 12 98

Sección catalogación Universidad Nacional

Equipo coordinador de la investigación

Carlos Miñana Blasco, profesor de la Universidad Nacional de Colombia
(Departamento de Antropología)

Blanca Cecilia Suescún de Castro, rectora del Colegio Distrital Atanasio Girardot

Luz Marina Álvarez Suárez, rectora del Colegio Distrital Brasilia

Coordinador del Programa RED

José Gregorio Rodríguez, profesor de la Universidad Nacional de Colombia
(Departamento de Psicología)

1ª Edición 1000 ejemplares

© Universidad Nacional, Programa RED

Santafé de Bogotá, 1999

ISBN 958-96166-6-6

Diseño de carátula Fernando Grisalez

Diagramación Yolanda Alarcón V

Impresión Quebecor-Impreandes

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra sin permiso escrito del editor
Impreso en Colombia

Programa RED

Ciudad Universitaria, Edificio Manuel Ancizar, Oficina 2001

Tel / fax 3165170

e-mail progres@bacata.usc.unal.edu.co

[http // www.unal.edu.co/un/red](http://www.unal.edu.co/un/red)

Con el apoyo de



Universidad Nacional de Colombia



Ministerio de Educación Nacional –MEN–



Secretaría de Educación del Distrito Capital



Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–

*A esas maestras y maestros
que creen y se comprometen
con la educación,
con los niños y jóvenes,
sus familias y colegas
y que algún día
decidieron ser directivos.*

*A esas y esos
que algún día
lo serán.*

*A Gene y Casiano,
a Silvia y Margarita,
mis mejores maestros.*

Tabla de contenido

Presentación, por <i>José Gregorio Rodríguez</i>	7
1. Los directivos docentes como investigadores de su gestión	13
2. Los directivos en el laberinto de las políticas y la normativa	19
2.1. La emergencia de la gestión y dirección escolar en Colombia y América Latina	20
2.2. Directivos docentes o docentes directivos	27
2.3. Entre lo explícito y lo implícito en el “manual de funciones” de la legislación vigente	29
2.3.1. El directivo docente como líder pedagógico	34
2.3.2. El directivo como organizador del servicio educativo	37
2.3.3. El directivo como administrador	41
2.3.4. El directivo como administrador financiero	44
2.3.5. El directivo como líder comunitario	47
2.4. El docente directivo ante la norma	51
3. Registrando las acciones. El directivo ante el espejo de su cotidianidad	55
3.1. Invirtiendo tiempo... invirtiendo el tiempo	55
3.1.1. Los directivos y sus instituciones	59
3.1.2. Estableciendo las coordenadas temporales	66
3.1.3. El tiempo ¿medido o construido?	68
3.1.4. El tictac del reloj	73
3.2. El tiempo vivido	76
3.2.1. Las acciones	77
3.2.2. El eterno retorno: ciclos y <i>tempos</i>	89
3.2.3. Lugares y no-lugares	95
Dentro y fuera	95
Estar y recorrer	100
3.2.4. Las personas	109
3.3. El observador que se observa	119

4. Tejiendo una hamaca para este vaivén	125
4.1. La gestión ¿para qué?	126
4.2. Construyendo la identidad profesional del directivo docente	130
4.3. Diversidad, autonomía y responsabilidad	132
4.4. Equipos directivos y colegialidad	135
4.5. Más allá de la gestión de los directivos	139
4.6. La formación y selección de los directivos docentes: hacia el desarrollo profesional	141
Bibliografía	149
Anexos	155
Anexo 1. Textos de los directivos docentes	159
Anexo 2. Registros detallados	180
Anexo 3. Textos de asesores	192

.....	125
.....	126
onal
.....	130
bilidad
.....	132
.....	135
vos
.....	139
ectivos docentes: hacia el
.....	141
.....	149
.....	155
tes
.....	159
.....	180
.....	192

Presentación

El libro *En un vaivén sin hamaca* conjuga la eufonía con la polifonía y no es raro, pues Carlos Miñana es un músico que sabe concertar para que distintas voces e instrumentos, que expresan así mismo intenciones y propósitos diversos, encuentren a través del diálogo fecundo formas alternas de expresión.

El libro que el Programa RED de la Universidad Nacional pone en las manos de la comunidad educativa colombiana es el fruto de un trabajo sostenido por un lustro con los Directivos Docentes. Son ellos los que hablan a través de todo el texto. Describen su cotidianidad, cuentan sus historias, reflexionan sobre su propia práctica, exploran caminos para auto-observarse y para sistematizar sus propias miradas, inventan formas para ponerse de acuerdo como colectivo, construyen categorías para comunicar su quehacer y debaten sus propias conclusiones llevados por la partitura que van escribiendo juntos a través de la mano del profesor Miñana quien, con discreción, ejerce la doble tarea de dirigir la orquesta y de componer la obra.

Para quienes hace siete años nos empeñamos en aproximarnos a la Escuela y lo hicimos con el respeto que nos imponía nuestra propia condición de profesores universitarios, no ajenos a la vida de las aulas, pero tampoco concedores de las dinámicas internas de las escuelas públicas, la lectura del libro nos permite captar "desde adentro" un espíritu, un ambiente, un clima que no es posible sentirlo con categorías de la racionalidad científica tradicional ni desde los paradigmas empresariales de la eficiencia. Su mérito va mucho más allá de ofrecernos una mirada comprensiva de la vida escolar, una mirada que no oculta su sesgo y, por tanto, no pretende ser objetiva, explicativa, ni normativa. Nos introduce en la propia vida de los actores y nos conmueve, a la manera de la tragedia griega, de manera tal que no nos deja imparciales sino que nos compromete con ellos y con sus causas.

En este sentido, el libro no es solamente un informe de investigación, es una manera de introducirnos al mundo de la escuela, a las formas de hacer investigación cooperativa y a los quehaceres que implica el trabajo conjunto Escuela-Universidad. Su lectura cambiará las creencias que muchos tienen acerca de los Directivos Docentes y de las posibilidades de generar conocimiento pedagógico desde la escuela.

En 1994 cuando iniciamos actividades con docentes de diversas regiones del país ofrecimos catorce proyectos que abrían las posibilidades de formación a través de procesos de investigación en el aula, pero a los Directivos Docentes sólo les brindamos un espacio abierto para la creación y la construcción de nuevas realidades en las escuelas. La Universidad Nacional no contaba con un proyecto orientado a la dirección escolar y no pretendió posar de sabia ofreciendo cursos que repitieran los estereotipos de la administración, la gerencia o la planeación aplicados a la escuela. Por el contrario, propició una Universidad Abierta para que los directivos, en diálogo con profesores universitarios, plantearan sus propios temas de estudio y concertaran sus tareas. Este puñado de maestros nos entregan hoy parte del resultado de sus encuentros, la otra parte habrá que buscarla en sus instituciones y en sus comunidades.

Si reconocemos que la pedagogía no constituye un saber normativo, sino que hace parte de las disciplinas reconstructivas por cuanto pretende "reconstruir las competencias de los educadores y de los alumnos en cuanto tales, (...) transformar un saber-cómo, domeñado prácticamente, en un saber-qué explícito" (Mockus & Otros 1994: 6 y 16)*, nos encontramos en este caso con un ejemplo de saber pedagógico que se explicita, a partir de la observación y la reflexión sobre la propia práctica. Si bien, no es un saber sobre la enseñanza, es un saber sobre una práctica específica que hace posible la educación en el contexto escolar y por esta razón exige un tratamiento desde una perspectiva pedagógica y no una caracterización desde la gestión o la administración.

Los testimonios que aparecen en el texto y en los anexos, en los cuales los Directivos Docentes participantes en el estudio registran y analizan sus propias acciones y elaboran profundas reflexiones sobre su tarea docente, sobre su vocación de maestras o maestros, sobre el sentido de su oficio en la Institución llamada Escuela, sobre los retos presentes y futuros para la educación y para la existencia misma de las escuelas constituyen valiosas muestras de lo que significa generar conocimiento sobre y desde la propia práctica.

* MOCKUS, A & Otros (1994) *Las Fronteras de la Escuela* Santa Fe de Bogotá Sociedad Colombiana de Pedagogía

en informe de investigación, es la escuela, a las formas de hacer que implica el trabajo cambiará las creencias que mueren y de las posibilidades de la escuela.

docentes de diversas regiones abrían las posibilidades de formación en el aula, pero a la Dirección abierta para la creación y las escuelas. La Universidad Nacional a la dirección escolar y no permitieran los estereotipos de ser aplicados a la escuela. Por el tanto para que los directivos, en sus temas de maestros nos entregan la otra parte habrá que buscarlos.

tuye un saber normativo, sino relativas por cuanto pretende "revelar" y de los alumnos en cuanto significado prácticamente, en un (p. 6 y 16)*, nos encontramos en un texto que se explicita, a partir de la propia práctica. Si bien, no es un saber una práctica específica que escolar y por esta razón exige una lógica y no una caracterización

en los anexos, en los cuales los autores registran y analizan sus opiniones sobre su tarea docente, sobre el sentido de su oficio en el presente y futuros para la educación constituyen valiosas muestras sobre y desde la propia práctica.

ela Santa Fe de Bogotá Sociedad Co-

La interlocución entre estos actores y el profesor universitario se descubre como una genuina práctica pedagógica en contextos de adultos en los cuales los procesos de formación deben ser considerados como permanentes y para los cuales se exige el reconocimiento del otro para que su experiencia, su historia, se convierta en punto de partida y en contexto significativo para la construcción de un nuevo conocimiento tanto individual, como colectivo. Los testimonios sobre el significado de registrar sus propias acciones constituyen una evidencia del proceso de formación que se vivió por cuanto los conocimientos construidos sobre la práctica de dirección les permiten a los actores reorientar sus propias prácticas y, además, al compartir con los compañeros en un debate, muchas veces apasionado, hizo posible re-contextualizar su propio saber y aportar para la construcción colectiva. Investigación, cambio y formación van de la mano.

Este trabajo, pionero en el terreno de la investigación educativa sobre la dirección, conjuga elementos de la investigación-acción, a través de una dinámica de investigación cooperativa, con algunas técnicas propias de la etnografía escolar, aportando cambios tanto en el enfoque como en la práctica de la investigación, puesto que son los mismos actores quienes construyen la intención investigativa, formulan los problemas -que no están planteados de antemano por un investigador externo- acuerdan los "actos" que observarán, los métodos, técnicas y procedimientos para registrarlos, construyen los referentes que permiten dar significado a los hechos y participan en la presentación de los hallazgos y en la elaboración del texto haciendo sus comentarios a los escritos e interpretaciones que les presenta el coordinador del estudio. Así, las interpretaciones del profesor universitario son siempre confrontadas con los participantes y resignificadas buscando que el texto ofreciera al lector una versión cercana a los hechos y lo pusiera en contacto con las intenciones de los actores. El lector encuentra, no sólo inventarios de actos, sino sentidos que los actores asignan a los mismos, permitiéndole encontrarse con ellos como si lo estuviera cara a cara.

El continuo ejercicio de "exponerse" frente a sí y frente a otros que realizan los actores-investigadores, le permite al lector acceder de forma distinta al mundo escolar y a formas alternativas de generar conocimiento pedagógico, hecho que suscitará indudablemente múltiples debates, pues esa noción de proceso que tiene todo el libro impulsa al lector a dudar, a cuestionarse y a participar en la construcción del texto.

El tópico estudiado, para algunos ajeno a la investigación educativa y tratado de manera genérica como una forma más de administrar o dirigir una organización, encuentra en este trabajo un pleno sentido pedagógico.

Las reflexiones de los participantes, surgidas del enmarañado mapa jurídico que intenta reglamentar la tarea de la dirección escolar, de las demandas que el sistema educativo, la institución y la comunidad le hacen al Directivo y del análisis de sus propios actos, confluyen en una constante búsqueda por el sentido de la dirección escolar en cuanto práctica pedagógica y no meramente como función gestora o administrativa. Los múltiples testimonios reflejan a lo largo de todo el texto no sólo una preocupación, sino un genuino compromiso con la misión educadora que la sociedad ha confiado a la escuela, la cual toma cuerpo en este estudio en sus directivos, quienes se nos develan como maestros, antes que posar de gerentes.

La conformación del grupo participante, en su mayoría profesionales formados para la docencia de diversas áreas del currículo escolar y pocos con estudios especializados en administración educativa pone al descubierto una realidad que se vive en la mayoría de nuestras instituciones escolares: son organizaciones que hacen los maestros y no, al menos en la práctica, los especialistas en gerencia o dirección. La mayor lección que puede aprenderse no está asociada con los grados de especialización de las personas para ejercer algunos cargos, sino con el divorcio entre las complejas realidades del mundo escolar y los enfoques administrativistas, gerenciales y organizacionales que buscan imponerse en nuestro país. El desconocimiento de tal complejidad reduce los problemas a unas pocas variables y los remedios resultan más dañinos que las enfermedades.

El texto de manera recurrente deja entrever un directivo que en soledad debe hacer muchos malabares para mantener un equilibrio en medio de las múltiples fuerzas que recaen sobre él. Superior y subordinado, es a la vez el jefe de la escuela y el último eslabón del sistema educativo que debe obrar autónomamente y llevar a su escuela a la autonomía bajo la presión de las exigencias de los representantes gubernamentales de turno, los sindicatos, los padres, las comunidades y algunas veces los propios estudiantes.

En la búsqueda de salidas para los diversos problemas que se le plantean, el colectivo vislumbra un camino que consiste en urdir tramas de actores diversos configurando equipos de dirección para atender los múltiples asuntos que exige la vida de una escuela, propiciando la participación y el compromiso efectivos y haciendo posible que la escuela se vaya haciendo cada vez más asunto de todos y espacio de expresión de la diversidad que se vive en su interior y en su entorno.

La misión que el Programa RED se ha propuesto de realizar investigación educativa en la escuela y hacerla con los mismos actores tiene en esta obra

s del enmarañado mapa jurí-
cción escolar, de las demandas
comunidad le hacen al Directi-
uyen en una constante búsqe-
uanto práctica pedagógica y no
strativa. Los múltiples testimo-
ólo una preocupación, sino un
bra que la sociedad ha confiado
udio en sus directivos, quienes
osar de gerentes.

n su mayoría profesionales for-
del currículo escolar y pocos
cción educativa pone al descu-
oría de nuestras instituciones
s maestros y no, al menos en la
rección. La mayor lección que
s grados de especialización de
sino con el divorcio entre las
los enfoques administrativis-
can imponerse en nuestro país.
duce los problemas a unas po-
dañinos que las enfermedades.

er un directivo que en soledad
ner un equilibrio en medio de
superior y subordinado, es a la
ón del sistema educativo que
escuela a la autonomía bajo la
antes gubernamentales de tur-
lades y algunas veces los pro-

s problemas que se le plantean,
siste en urdir tramas de actores
ón para atender los múltiples
propiciando la participación y
e que la escuela se vaya hacien-
o de expresión de la diversidad

uestro de realizar investigación
smos actores tiene en esta obra

una de sus mejores realizaciones; por esto, invitamos a directivos docen-
tes, a profesores, a quienes plantean las políticas educativas y dirigen las
Instituciones del Estado, a las comunidades educativas, a la comunidad
académica y a quienes se interesan por el destino de la escuela pública a
leer este trabajo y a debatirlo con el ánimo de avanzar en Colombia en la
producción de conocimiento pedagógico que tenga significado para quie-
nes hacen la vida de las escuelas y les sirva para mirar con otros ojos sus
propias prácticas educativas.

José Gregorio Rodríguez

Coordinador Programa RED
Universidad Nacional de Colombia

1. Los directivos docentes como investigadores de su gestión

"Si bien es cierto que la práctica del directivo docente es la mayoría de las veces una práctica que no se pregunta por sí misma, que no se permite una mayor conciencia sobre la acción diaria, también es cierto que de un tiempo para acá se han venido presentando alternativas que proponen una praxis transformadora en la gestión del directivo docente que acoja no sólo la palabra sino la acción con un nuevo sentido"

Aura María Higuera, directora de una escuela de primaria de Ciudad Bolívar en Bogotá

Este libro es el resultado del trabajo colectivo de un grupo de directivos docentes y profesores universitarios en el contexto del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia. El Programa se inició en diciembre de 1993 como una propuesta de formación de docentes a través de procesos investigativos. En 1995 precisó su orientación hacia la construcción de "una alternativa de investigación interdisciplinaria de carácter cooperativo entre profesores de la Universidad Nacional, docentes de Educación Básica y Media, instituciones escolares y otras instituciones del sector educativo con el fin de transformar la cultura escolar y promover unas relaciones productivas con los saberes. RED trabaja en torno a cuatro aspectos: los procesos pedagógicos vistos desde las disciplinas, la vida cotidiana de la escuela, la organización escolar y las políticas educativas" (Circular 04, 25 de octubre de 1995). En 1996 los aspectos denominados "organización escolar" y "políticas educativas" se constituyen en una de las tres dimensiones fundamentales del Programa bajo el nombre de "Dimensión institucional de la escuela".

Aunque el Programa RED se ha dado a conocer y se ha caracterizado en el ámbito nacional por su trabajo centrado en las disciplinas y saberes que se constituyen en las relaciones académicas, sin embargo, también se interrogó desde su comienzo por las condiciones organizacionales y por las dinámicas cotidianas en la escuela. El desconocimiento de la escuela como

organización y su debilidad institucional, identificadas desde las primeras reuniones en 1994 por un colectivo de docentes directivos, motivó a un grupo de ellos para estudiar la escuela desde la dirección, con el propósito de buscar miradas de carácter holístico que dieran cuenta de aspectos que se escapan a los estudios centrados en el aula.

La gestión y dirección en la escuela, el currículo, la formación de comunidad escolar y las concepciones y prácticas de la evaluación se constituyeron como cuatro "objetos" de investigación en el Programa. Con el acompañamiento de profesores de la universidad y de asesores externos se avanzó en su conceptualización, se analizaron los enfoques y métodos de investigación que se utilizan en su estudio, y se desarrollaron trabajos de campo que apuntan a caracterizar nuestras escuelas desde una perspectiva organizacional, sin reducirlas al análisis de los modelos venidos tradicionalmente de la administración empresarial (Acevedo – Jurado – Miñana – Rodríguez 1998).

Si bien la pretensión de RED es investigar, generar conocimiento sobre y desde la escuela, y un conocimiento útil para la escuela y su transformación, no quiere decir que su objetivo central sea la formación de investigadores, como sí sucede en las maestrías, y mucho menos que los directivos o docentes dejen la escuela para dedicarse a la investigación. Tampoco se pretende que los profesores universitarios abandonen su relación con las disciplinas y departamentos. Es precisamente esa tensión entre disciplinas y pedagogía, entre investigación, docencia y extensión, entre estar dentro de la escuela y tomar distancia con una mirada investigativa, lo que caracteriza y enriquece la propuesta (Acevedo – Jurado – Miñana – Rodríguez 1998).

Cuando comenzamos este trabajo, el conocimiento sobre la dirección y gestión escolar en Colombia era –y es hasta ahora– incipiente. Proliferaban los escritos sobre el deber ser de la dirección y las recopilaciones de normas. Se trasladaban mecánicamente los modelos y los discursos de moda de la gerencia empresarial a la escuela. Aunque muchos rectores sentían una satisfacción interior y una elevación de su autoestima porque ahora eran "gerentes", otros manifestaban un cierto malestar frente a las nuevas demandas, la complejidad e incoherencias de las normas, y las condiciones en que se ejercía la dirección. Este malestar y zozobra se refleja en la frase que sirve de título a este libro y que apareció en un escrito de un docente de Soledad, Atlántico:

"El directivo docente ha estado y está en un vaivén sin hamaca a expensas de la evolución del pensamiento pedagógico, político, económico y social" (Agustín Vidal)

identificadas desde las primeras directivas, motivó a la dirección, con el propósito que dieran cuenta de los hechos en el aula.

El artículo, la formación de comunidades de la evaluación se constituyó en el Programa. Con el apoyo de la universidad y de asesores externos se analizaron los enfoques y métodos de su estudio, y se desarrollaron estrategias para mejorar nuestras escuelas desde el punto de vista de las teorías al análisis de los modelos de gestión empresarial (Acevedo –

generar conocimiento sobre y para la escuela y su transformación sea la formación de investigadores, y mucho menos que los estudiantes se dedican a la investigación. Los universitarios abandonen sus estudios. Es precisamente esa tenacidad en la investigación, docencia y exhortación a mantener distancia con una mirada crítica sobre la propuesta (Acevedo –

conocimiento sobre la dirección y la escuela ahora– incipiente. Proliferación de publicaciones y las recopilaciones de los modelos y los discursos de la escuela. Aunque muchos rectores cuestionan la validez de su autoestima por haber vivido un cierto malestar frente a las contradicciones e incoherencias de las normas, y la falta de coherencia. Este malestar y zozobra se describe en este libro y que apareció en un artículo:

“Vivimos sin hamaca a expensas de la economía y social” (Agustín

En 1997 un grupo líder de 15 directivos docentes vinculados al Programa realizaron una pasantía en España de casi dos meses, donde tuvieron oportunidad de dialogar ampliamente con algunos de los investigadores más destacados en el estudio de la gestión escolar en ese país (Joaquín Gairín, Serafín Antúnez, Père Darder y Joan Rué de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona), así mismo, leer sus libros, y conocer experiencias concretas en las escuelas de Barcelona. A pesar de las diferencias notables entre Colombia y España en los sistemas educativos, selección y formación de directivos, condiciones sociales y culturales, recursos y formas organizativas, la pasantía abrió un rico panorama y nuevas perspectivas a los participantes (ver en el *Anexo 1* un texto de Carlos Prasca sobre la pasantía). Si bien España no se caracteriza por ser un país líder en los estudios sobre gestión escolar, hay un camino avanzado considerable y, además, las publicaciones españolas recogen críticamente una amplia literatura anglosajona sobre la temática.

En el proceso investigativo con el colectivo de directivos docentes inicialmente –1995– se propuso que cada directivo formulara un proyecto de investigación sobre gestión y dirección escolar. Aunque se presentaron algunos proyectos muy interesantes, las dificultades para iniciar o adelantar una investigación individual, en sus condiciones de trabajo y estrés, llevaron a plantear una investigación colectiva y en una relación colaborativa con los profesores de la universidad y los asesores, en una modalidad parecida a como se aprende a investigar en condiciones “naturales”. La investigación surgió por tanteo y se desarrolló a un ritmo lento y en un proceso tortuoso, característico de la mayoría de los trabajos colectivos con altas dosis de negociación. Esto acarreó problemas metodológicos, como se verá más adelante, pues no había un diseño inicial perfectamente claro. La metodología utilizada se nutrió, en especial, de las tradiciones denominadas en el campo anglosajón *investigación-acción* (*action research*) e *investigación colaborativa* (*collaborative research*); se hizo uso de la estadística descriptiva en algunos aspectos más fácilmente cuantificables y de técnicas de autoobservación.

El grupo de directivos participantes en el proyecto –la “muestra”– es un grupo “especial” que no “representa” ni sirve para caracterizar a la mayoría de los directivos colombianos. Es un grupo que, de alguna manera, podría llamarse de élite: directivos con una intención de cambio institucional, esforzándose por reflexionar, estudiar, escribir, sistematizar; muchos de ellos vinculados a equipos de trabajo; que dedican tiempo de sus vacaciones a formarse compartiendo y reflexionando con otros directivos; la mayoría de ellos comprometidos profundamente con la

educación colombiana y con su institución. Participaron en total unos 40 directivos (directoras y directores de escuelas, y rectoras y rectores de colegios) de instituciones educativas estatales ubicadas en ciudades y pequeñas poblaciones de los departamentos de Atlántico, Chocó, Tolima y en los Distritos de Barranquilla y Bogotá. Aunque algunos no pudieron estar en todo el proceso, una veintena de ellos se constituyó en un equipo permanente a lo largo de estos años. La Ley General de Educación aplica el término de "directivo docente" a rectores de colegios de básica secundaria y educación media, a directores de escuelas de básica primaria, vicerrectores, coordinadores (académicos, de convivencia), directores de Núcleo de Desarrollo Educativo y supervisores (Ley 115 de 1994, art. 126-129), pero en este trabajo sólo se referirá a los *rectores* y *directores* del sector educativo estatal.

Después de estos años hay una gran riqueza de material recogido, pero para esta publicación hemos seleccionado algunas temáticas ante la imposibilidad de abordarlo en su conjunto. Somos conscientes de que mucha información valiosa queda todavía sin analizar y que temas fundamentales están apenas esbozados. Sin embargo, con este proyecto quisimos realizar un primer acercamiento de tipo exploratorio a la cotidianidad del directivo colombiano del sector urbano a través de procesos individuales y colectivos de auto-observación, de reflexión, de análisis y de escritura.

Pretendemos caracterizar las condiciones en que realiza la gestión, la diversidad y complejidad de la problemática, la especificidad de la gestión escolar en Colombia; mostrar la manera como los directores y rectores emplean su tiempo laboral en la institución y fuera de ella, y recoger las percepciones y sentidos que dan a sus acciones. Es una mirada sesgada, es la mirada de los directivos sobre ellos mismos, sin una triangulación con docentes, estudiantes, padres de familia o supervisores, pero es una mirada crítica, enriquecida por el debate colectivo y por vivencias y experiencias de muchos años en la docencia y en la dirección.

Así mismo, queremos avanzar en el conocimiento de las demandas, presiones y condiciones en las que se ejerce la dirección, tanto provenientes de la normativa vigente, de la administración central o regional como de la misma institución educativa y del contexto extra-educativo, a través de un primer acercamiento desde la manera como los mismos directivos las perciben.

En síntesis, esperamos con esta investigación esbozar un campo problemático en torno a la dirección escolar en Colombia, que pueda servirnos

ón. Participaron en total unos escuelas, y rectoras y rectores estatales ubicadas en ciudades Santos de Atlántico, Chocó, Toliogotá. Aunque algunos no pu- terna de ellos se constituyó en años. La Ley General de Edu- ente" a rectores de colegios de directores de escuelas de básica académicos, de convivencia), di- vo y supervisores (Ley 115 de ólo se referirá a los *rectores* y

eza de material recogido, pero o algunas temáticas ante la im- Somos conscientes de que mu- ía sin analizar y que temas in embargo, con este proyecto o de tipo exploratorio a la coti- ctor urbano a través de proce- observación, de reflexión, de

s en que realiza la gestión, la tica, la especificidad de la ges- era como los directores y recto- ución y fuera de ella, y recoger s acciones. Es una mirada ses- ellos mismos, sin una triangu- de familia o supervisores, pero debate colectivo y por viven- docencia y en la dirección.

timiento de las demandas, pre- a dirección, tanto provenientes ación central o regional como ontexto extra-educativo, a tra- nanera como los mismos direc-

ción esbozar un campo proble- Colombia, que pueda servirnos

como base para posteriores investigaciones, anclado en ciertas eviden- cias empíricas y en la situación que viven y perciben sus actores.

Este proceso investigativo ha sido, a su vez, un proceso de formación para los directivos, asumido y liderado por ellos mismos, que podemos caracte- rizar así: centrado en sus prácticas y cotidianidad, enriquecido con expe- riencias significativas –provenientes del mismo colectivo participante y de la pasantía en España– y con planteamientos de tipo teórico, a través de una actitud y una práctica investigativa, y en un trabajo cooperativo y co- gestionario con profesores de la Universidad Nacional de Colombia. Este libro, por lo tanto, se convierte también en una especie de bitácora, de dia- rio del viaje emprendido entre directivos escolares y profesores universita- rios.

La primera parte del trabajo (capítulo 2) presenta el deber ser de la gestión del directivo docente en el contexto de la normativa vigente, leído desde una perspectiva crítica. La segunda parte (capítulo 3), da cuenta de la coti- dianidad vivida y sentida por los directivos. Finalmente (capítulo 4), se re- cogen a manera de conclusiones y recomendaciones una serie de planteamientos y problemáticas en torno a la dirección escolar en el contex- to colombiano, y se incluyen algunas pistas para posibles procesos de for- mación. Los anexos complementan el trabajo con muestras de los diarios y de los escritos de los directivos.

La mayoría de los/as directivos/as participantes en este trabajo son mu- jeres, y ellas mismas prefirieron que se usaran los términos en masculino "para no generar un distractor" adicional en la lectura. Con el fin de no personalizar excesivamente el discurso, la fuente de las intervenciones y escritos textuales de los directivos se mencionará con una sigla cuya co- rrespondencia puede consultarse en una tabla al comienzo del capítulo 3 (§ 3.1.1). Cuando las afirmaciones son comprometedoras o el autor prefirió no ser identificado, simplemente se indica con alguna referencia al tipo de establecimiento educativo y a la región (por ejemplo, director de escuela del Tolima). Los textos literales, recogidos en los debates y char- las, aparecerán con sangría y en *cursiva*; los textos escritos por los directi- vos, con sangría, *cursiva* y entre comillas; las frases no literales, entre corchetes.

Si bien este trabajo ha sido posible gracias a la contribución de muchas personas, queremos agradecer especialmente los aportes de Rosa Elena Bustos, estudiante de farmacia de la UN que realizó el trabajo de trans- cripción y organización del voluminoso material recogido, del profesor de estadística Pedro Nel Pachecho y de Clara Yanet Flórez por su colabo-

ración en el manejo de las cifras, del equipo ejecutivo del Programa RED (Inés Elvira Botero, Fernando Grisalez, Margarita Jaramillo y Luz María Villegas), de los profesores de la UN que conforman el Programa –varios de los cuales leyeron los borradores y aportaron valiosas sugerencias-, del colectivo de directivos docentes y asesores de la Dimensión Institucional y del profesor José Gregorio Rodríguez, compañero incondicional, líder y motor del Programa. El Programa RED contribuyó también con la compra de bibliografía actualizada a través de su Centro de Documentación especializado en educación.

En cuanto a la financiación, la Universidad Nacional de Colombia apoyó la dimensión más investigativa del proyecto; la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) financiaron las actividades de formación permanente o en servicio de los directivos de Bogotá (modalidad PFPD -Programas de Formación Permanente de Docentes-), y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de los directivos de las otras regiones del país.

Finalmente, agradecer a los directivos docentes participantes, realmente co-autores, no sólo por haber participado en este proyecto, sino por su compromiso con los niños y jóvenes, con la educación pública colombiana y con su profesión.¹ Y, entre ellos, a Blanca Cecilia Suescún y Luz Marina Álvarez, rectoras de colegios bogotanos que –sin dejar sus compromisos en la dirección de sus instituciones– lideraron desde un comienzo el colectivo y contribuyeron decisivamente con su trabajo, escritos y aportes a este proceso y a esta publicación.

Esperamos que este texto sea una contribución a las personas interesadas en comprender las instituciones educativas colombianas del sector estatal y, en especial, sirva a los directivos docentes como un pequeño remanso donde mirarse, pensarse y proyectarse en ese río turbulento de su cotidianidad, como una hamaca en la que se repasa la jornada al final del día, sin que se detenga su vaivén.

¹ Los nombres de los directivos e instituciones y su vinculación al proyecto aparecen detallados al comienzo del capítulo 3, § 3 1 1

po ejecutivo del Programa RED
Margarita Jaramillo y Luz María
conforman el Programa –varios
portaron valiosas sugerencias-,
esores de la Dimensión Institu-
guez, compañero incondicional,
RED contribuyó también con la
és de su Centro de Documenta-

d Nacional de Colombia apoyó
ecto; la Secretaría de Educación
ara la Investigación Educativa y
on las actividades de formación
s de Bogotá (modalidad PFPD
e Docentes-), y el Ministerio de
os de las otras regiones del país.

centes participantes, realmente
o en este proyecto, sino por su
la educación pública colombiana
nca Cecilia Suescún y Luz Mari-
que –sin dejar sus compromisos
aron desde un comienzo el co-
n su trabajo, escritos y aportes a

ción a las personas interesadas
as colombianas del sector esta-
entes como un pequeño reman-
se en ese río turbulento de su
se repasa la jornada al final del

nculación al proyecto aparecen detalla-

2. Los directivos en el laberinto de las políticas y la normativa

Los que no somos abogados solemos tener un rechazo consciente o inconsciente a ese tipo de discursos leguleyos contruidos sobre la norma y el deber ser en su sentido más formal. Tal vez porque vivimos en un país de leyes que casi nadie cumple y nadie las hace cumplir, y porque desde la Colonia aprendimos que las leyes las manejan y protegen a unos pocos. Y tal vez por eso, a pesar de que las leyes, decretos y resoluciones terminaban atravesándose en todas nuestras conversaciones y debates en el colectivo de directivos docentes, nunca creímos que en nuestra investigación terminaríamos hablando de ello. Pero llegó un momento en que no entendíamos lo que estaba pasando: los directivos se debatían en los juzgados y el conocer la norma en detalle se convirtió en un problema de supervivencia. Inicialmente quisimos ubicarnos y buscamos infructuosamente un libro que nos orientara en el laberinto legal. Los mismos directivos tampoco se ponían de acuerdo. La rectora Luz Marina propuso entonces hacer un mapa de la situación; Blanca Cecilia, por su parte, apareció un día –a la vez orgullosa y abrumada– con una especie de manual de funciones del directivo docente entresacado con paciencia de la dispersa normativa vigente. Luz Marina y Blanca Cecilia escribieron sus comentarios que luego presentamos al colectivo de directivos. Esos mapas, listados y comentarios iniciales fueron como los detonadores de un polvorín de anécdotas, situaciones graves y cómicas, sesudos análisis de la norma y referencias a las políticas internacionales y nacionales. Lo que sigue es una pequeña muestra de esa explosión.

Expositivamente vamos a seguir el orden inverso: comenzaremos con una reflexión que surgió al final del proceso, cuando sentimos la necesidad de situar la legislación actual en un contexto más amplio, en las políticas educativas nacionales e internacionales.

2.1 La emergencia de la gestión y dirección escolar en Colombia y América Latina

Los nuevos discursos y prácticas administrativas () se han desarrollado en los años ochenta y, en este momento desbordan la empresa. Están en marcha actualmente en la administración y en otros sectores tales como formación, educación, salud, información, investigación. Cada vez es más necesario desarrollar una crítica sin concesión (LeGoff 1994: 44)

La racionalidad instrumental y la mirada eficientista de la escuela en los años 70 cifraron sus apuestas para mejorar la calidad de la educación en los contenidos y los métodos de enseñanza bajo el paradigma curricular (renovación curricular y tecnología educativa). Las decisiones sobre la escuela recayeron en los diseñadores de currículo. En Colombia dicha propuesta, aunque todavía vive gracias a su metamorfosis en muchas prácticas, globalmente naufragó por diversas razones, pero en especial por el contrapeso que impuso el Movimiento Pedagógico y la resistencia de los mismos maestros.

En los años 80 confluyeron un sinnúmero de factores de diferente procedencia que desplazaron el centro de interés desde el currículo y la formación de maestros hacia la institución escolar como organización y la transformación de las prácticas pedagógicas. Entre ellos vale la pena señalar el auge del pensamiento neoliberal y los procesos de descentralización del Estado. En relación con las críticas a la paquidermia de los Estados, lo educativo dejó poco a poco de pensarse como un sistema nacional y se ha ido convirtiendo en un asunto que se juega a nivel local e institucional en cada escuela y colegio. Los ministerios de educación en sucesivas reformas se minimizaron e incluso se ha propuesto su desaparición o fusión. La lógica del Estado benefactor se substituye por la del mercado y se trata de convencer a la ciudadanía –a las buenas y a las malas– de que los servicios públicos son más eficientes si los manejan las empresas privadas en libre competencia.² Como muy bien señala LeGoff (1994), la em-

² “Los colegios privados son mejores que los públicos” es una afirmación que se repite en Colombia cada vez con más frecuencia en la prensa y en las conversaciones cotidianas. Sin embargo, los estudiantes de colegios privados que obtienen en las pruebas de Estado una calificación más alta que los de los públicos son una minoría, una élite. Dichos estudiantes, además, obtienen esos puntajes no sólo por la calidad de los centros educativos sino porque disponen de recursos y de un ambiente familiar rico en oportunidades para acercarse a la cultura académica. Estos colegios de élite seleccionan, además, a sus estudiantes, mientras que los colegios estatales deben admitir a todos por mandato constitucional. La mayoría de los colegios privados son, por el contrario, los que atienden a niños de estratos 1 a 4. Muchos de ellos no cumplen con los requisitos mínimos de tipo locativo o técnico (los llamados colegios “garaje”), ni cuentan con docentes calificados. En la educación colombiana la mayoría de los colegios públicos u oficiales se encuentran en una franja central y,

presa se ha convertido en el paradigma organizacional del momento: es el modelo de productividad, de eficiencia, de competencia; es, incluso, el modelo ético. El nuevo héroe va a ser, pues, el gerente:

“El meollo de este artificioso sujeto [el gerente] está en su habilidad para dirigir recursos humanos y no humanos hacia la productividad, en forma eficaz, su responsabilidad no está en el terreno de los fines, sino en el de la adecuación de los medios para alcanzarlos, es eminentemente técnica, esta peculiaridad lo exonera del debate moral, se ve y es mirado como figura incontestable, restringida al ámbito donde lo racional es posible, reino de los hechos, del cálculo, separado de toda emoción, de toda contaminación de contingencia, enseñado a manejar como totalmente separadas las dos esferas de la vida, la organización de fines inexorablemente racional y, la personal, marcada por el debate infinito sobre valores, ajeno a toda posibilidad de solución racional de problemas y conflictos” (Calvo 1994 38)

En la confluencia de la lógica del mercado (empresa) y la búsqueda de una mayor autonomía por parte de las instituciones escolares (ligada a los procesos de descentralización y a movimientos sociales de corte reivindicativo), en los años ochenta va a aparecer el concepto de gestión como la palabra comodín que resuelve y explica todos los problemas de la educación pública.

La investigación educativa comenzaba también por su parte en esta misma época a explorar nuevas dimensiones de la vida escolar, trascendiendo los acercamientos pedagógicos tradicionales y sociológicos clásicos. “Con otros enfoques provenientes también de la sociología, de la antropología y, en menor escala, de la teoría de las organizaciones, se empezó a interrogar a los centros educativos sobre sus modalidades de funcionamiento, la pertinencia de su organización, las características y conformación de los estratos de actores involucrados, sus sistemas de relaciones y sobre sus culturas delimitadas” (Díaz 1997:29).³ Los paradigmas funcionalistas y positivistas que primaron en los estudios latinoamericanos desde 1930 hasta 1970 (Sander 1994), empezaron a tambalear con los ataques provenientes de perspectivas de análisis de tipo interaccionista y crítico.

³ En provincia, incluso superior, los privados ocupan, además, los dos extremos (inferior y superior), de lo cual es difícil inferir que lo privado, *per se*, sea mejor que lo estatal (ver, por ejemplo, los resultados de la evaluación en lenguaje y matemáticas, realizada por la Universidad Nacional en Bogotá a finales de 1998, de próxima aparición)

⁴ En Europa y EE UU numerosas investigaciones de caso y estudios comparativos señalaban desde finales de los años 70 que “el papel del director era estratégico tanto para estorbar como para facilitar el cambio” (O C D E 1991 123-124) Un estudio clásico, desde la antropología, fue *The man in the principal's office an ethnography* (Harry F Wolcott, New York. Holt, Rinehart & Winston, 1973)

En la Conferencia de Jomtien (1990), los organismos internacionales fijaron las políticas educativas para los países "subdesarrollados" en el contexto de la globalización, políticas que se precisaron para la región de América Latina y el Caribe por la OREALC-UNESCO y la CEPAL (*Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad* 1992): el desarrollo tiene ahora el nombre de productividad y democracia; a la escuela le compete formar para el trabajo competitivo en el contexto de la globalización y para la ciudadanía. Las estrategias centrales van a ser: a) ampliar y profundizar la participación de la sociedad en la educación; b) controlar la productividad del sistema educativo evaluando los rendimientos académicos de los estudiantes y haciendo responsables a las instituciones educativas de los éxitos y fracasos en este sentido; c) en relación con lo anterior, promover el cambio institucional de los centros educativos otorgando mayor autonomía a nivel académico, administrativo y financiero; d) impulsar programas y políticas compensatorias ante la fragmentación del sistema educativo y el posible aumento de las desigualdades que por ello pueden preverse.

Estas estrategias sitúan en el centro de las políticas de la región a la institución escolar (Herrera 1996:154) y a la gestión (Ezpeleta 1996:84-87), tema éste prácticamente ausente en el contexto latinoamericano y caribeño casi hasta mediados de los años 90.⁴ Así mismo, una buena parte de los recur-

⁴ Por ejemplo, la revista *Educación y cultura* de FECODE, que es un excelente indicador de los debates educativos en el país, desde 1984 a 1994 (sus 35 primeros números) no registra ningún artículo sobre directivos docentes o sobre gestión escolar. La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe promovió en 1991 en la ciudad de México un *Seminario Internacional sobre la gestión pedagógica*, pero en las ponencias, la problemática sobre la dirección escolar, es marginal (Ezpeleta 1992). En España, desde 1993, se publica la revista *Organización y Gestión Educativa*, órgano del Fórum Europeo de Administración de la Educación (Editorial Escuela Española), orientada a directivos. En el Plan Decenal colombiano (1996-2005), la quinta estrategia es el fortalecimiento de la institución educativa, uno de los cinco programas básicos de acción se refiere a la "modernización como asunción de competencias que le garanticen autonomía y capacidad de gestión". Ahora ya en todos los encuentros se habla de gestión, por ejemplo en la *VII Conferencia Iberoamericana sobre Educación* que reúne a los ministros de educación del área (OEI), 25-26 de septiembre de 1997 (Mérida, Venezuela) en su declaración final plantea dos numerales sobre "organización y gestión escolar" modelos innovadores en administración, participación, flexibilidad. Los gobiernos de México y España adelantan en la actualidad un proyecto conjunto de investigación-innovación sobre "La gestión escolar en la escuela primaria" con 160 escuelas mexicanas. En el contexto anglosajón el tema de la dirección y administración escolar ha ocupado un lugar importante desde comienzos de siglo, específicamente, estas políticas se concretaron ya desde los años 80 como veremos más adelante (gobierno de Margaret Thatcher, 1979-1990, que aplicó los principios liberal-conservadores en su forma extrema). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señaló en el comunicado final de la reunión de ministros de 1984 en París, la importancia de "unos factores cualitativos que afectan el rendimiento de las escuelas, incluyendo la dirección de base escolar" (1991 122-123), y en 1986 organizó un congreso sobre Dirección escolar (1991 15-17).

rganismos internacionales fijaron desarrollados" en el contexto de para la región de América Latina CEPAL (*Educación y conocimiento*, 1992): el desarrollo tiene ahora el escuela le compete formar para bbalización y para la ciudadanía. r y profundizar la participación productividad del sistema edu- tos de los estudiantes y haciendo de los éxitos y fracasos en este ver el cambio institucional de los mía a nivel académico, adminis- y políticas compensatorias ante posible aumento de las desigual-

políticas de la región a la insti- ción (Ezpeleta 1996:84-87), tema latinoamericano y caribeño casi , una buena parte de los recur-

E, que es un excelente indicador de los sus 35 primeros números) no registra gestión escolar La Oficina Regional de Caribe promovió en 1991 en la ciudad *pedagógica*, pero en las ponencias, la Ezpeleta 1992) En España, desde 1993, órgano del Fórum Europeo de Admi- (pla), orientada a directivos En el Plan es el fortalecimiento de la institución acción se refiere a la "modernización ónomía y capacidad de gestión" Ahora ejemplo en la VII Conferencia Iberoameri- lucación del área (OEI), 25-26 de sep- ción final plantea dos numerales sobre pres en administración, participación, elantan en la actualidad un proyecto ón escolar en la escuela primaria" con tema de la dirección y administración enzos de siglo, específicamente, estas veremos más adelante (gobierno de os liberal-conservadores en su forma Desarrollo Económico (O C D E), sesos de 1984 en París, la importancia de to de las escuelas, incluyendo la *direc-* zó un congreso sobre Dirección esco-

tos internacionales y del Estado para investigación educativa, en la déca- da de los 90 van a orientarse hacia la evaluación, hacia los logros y resul- tados, poniendo peligrosamente a la investigación en función de las políticas.

El gobierno colombiano, siguiendo las indicaciones de las entidades in- ternacionales financiadoras, dio algunos primeros pasos en la formula- ción de políticas y proyectos en este sentido: contrató un estudio sobre evaluación, selección y formación de directivos (Chaparro 1997), y el De- partamento Nacional de Planeación (Colombia. DNP 1997) autorizó a la Nación para la contratación de un crédito externo por US \$38 millones con el BID para financiar un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Educativa. Este proyecto contempla tres grandes objetivos: 1) "consolidar el proceso de descentralización hasta el nivel municipal y la institución escolar", asociado a la redefinición del papel del Estado en el sector; 2) "desarrollar nuevos modelos de gerencia de la institución educativa (...) respondiendo a las exigencias de su comunidad de base y a la evaluación de su gestión y de su calidad ante la sociedad"; y 3) "lograr la participa- ción de todos los sectores sociales en las localidades para la identificación y jerarquización de finalidades, el mejoramiento de la gestión y la evalua- ción de la calidad" (Colombia 1997:6-7).

El impacto de estas políticas llega también al ámbito local. En Bogotá, por ejemplo, la administración anterior pretendió fortalecer las instituciones con una amplia campaña orientada a que los colegios se pensarán como "empresas" y los directivos como "gerentes" (ver, por ejemplo Pérez et al. 1998:9) y el *Plan sectorial de educación 1998-2001* de la actual Secretaría de Educación presenta un diagnóstico –sin referencias empíricas– sobre la educación en la capital, que no es sino el desplazamiento de los plan- teamientos de la CEPAL al análisis de la realidad. Lo que para la CEPAL es una política aquí aparece convertido en diagnóstico:

"Tradicionalmente la organización escolar ha privilegiado los procesos pedagógicos y descuidado los aspectos organizativos que los soportan. La estructura administrativa es débil, en especial en los establecimientos estatales, y no existe la noción de gestión por resultados, por lo general las instituciones no rinden cuentas a nadie sobre ellos. En el sector públi- co la función del rector o director se limita a resolver problemas inmedia- tos, asistir a reuniones fuera del plantel, tramitar documentos y formularios o hacer informes, sin que pueda ejercer un control y lideraz- go sobre los distintos aspectos que afectan la vida de la institución" (Co- lombia 1998:25).⁵

⁵ El diagnóstico resulta contradictorio en el sentido de que se sugiere que la ineficiencia de la escuela se debe al haberse centrado históricamente en lo pedagógico y haber abandonado

Todos estos discursos han logrado permear a los mismos directivos y en las conclusiones del *IV Congreso de Directivos Docentes. Escuela-empresa: juntos construyendo nación*, en el que participaron unos 800 directivos y docentes, la racionalidad economicista se impone como un deber: "la institución escolar *debe* ser considerada como una *empresa* de servicios educativos" (Méndez 1997:153; el subrayado es nuestro).

Pareciera que la humanidad hubiera llegado a la perfección en el campo organizativo con la empresa: toda organización se piensa hoy como una empresa, y decir que una escuela *es* una escuela y no una empresa, que es una institución social e históricamente constituida, con sus formas de organización, sus tradiciones y sus características específicas –y otras en común con otras instituciones y organizaciones–, genera vehementes rechazos por parte de algunos directivos, altos y medios funcionarios educativos. Por otra parte, puede resultar interesante e incluso útil utilizar la metáfora de la empresa, de la familia o de la iglesia para pensar la escuela, o también pensar la empresa como una escuela, una familia o una iglesia. Pero una familia –en principio– es una familia, una iglesia es una iglesia, una empresa es una empresa y una escuela *es* –o debería ser– una escuela, así algunas personas organicen y piensen su familia como una iglesia, las iglesias como empresas, o las empresas como escuelas.

Pero las políticas impulsadas desde la administración nacional o regional, distan mucho de ser formulaciones acabadas y precisas (Vries 1997:132). Al ser el resultado de luchas entre grupos de interés cargan una fuerte dosis de ambigüedad, ambigüedad que, a su vez, va a dar pie para continuar los procesos de negociación una vez formuladas, siendo modificadas sobre la marcha, como sucedió con la Reforma Curricular en los años 70 o con el proceso de descentralización educativa. Por otra parte, en el caso colombiano, las directrices internacionales soportan fuertes tensiones adicionales incluso si nos limitamos a tener en cuenta únicamente la legislación vigente: una Constitución que tiene poco de neoliberal, recientemente aprobada por una Constituyente amplia (1991) con un peso

lo administrativo y lo organizativo Sin embargo, y como veremos más adelante, la administración central ha promovido desde hace años una gestión administrativa y burocrática Paradójicamente, los estudios sobre "escuelas eficientes" tratan de mostrar que la gestión "eficiente" debe orientarse, no hacia lo administrativo sino hacia lo pedagógico En este contexto regido por el paradigma empresarial, la Secretaría de Educación de Cundinamarca cambió su nombre y se llamó –ahora volvió a su denominación tradicional– "Gerencia para la Educación" Lo anterior es un buen ejemplo de cómo las políticas no sólo juegan en un campo político, ni son simplemente acciones instrumentales racionalmente diseñadas, sino que "también cumplen funciones simbólicas () proveedoras de ideologías para la organización de la autoridad en la sociedad" (Vries 1997 134).

...r a los mismos directivos y en las
Docentes. Escuela-empresa: juntos
 ...unos 800 directivos y docentes,
 ...como un deber: "la institución es-
 ...a de servicios educativos" (Mén-

...ado a la perfección en el campo
 ...zación se piensa hoy como una
 ...scuela y no una empresa, que es
 ...nstituida, con sus formas de or-
 ...erísticas específicas -y otras en
 ...ciones-, genera vehementes re-
 ...tos y medios funcionarios edu-
 ...resante e incluso útil utilizar la
 ...e la iglesia para pensar la escue-
 ...escuela, una familia o una igle-
 ...familia, una iglesia es una iglesia,
 ...a es -o debería ser- una escuela,
 ...su familia como una iglesia, las
 ...como escuelas.

...Administración nacional o regio-
 ...es acabadas y precisas (Vries
 ...re grupos de interés cargan una
 ...que, a su vez, va a dar pie para
 ...a vez formuladas, siendo modifi-
 ...n la Reforma Curricular en los
 ...ón educativa. Por otra parte, en
 ...nacionales soportan fuertes ten-
 ...s a tener en cuenta únicamente
 ...ue tiene poco de neoliberal, re-
 ...ente amplia (1991) con un peso

...como veremos más adelante, la admi-
 ...a gestión administrativa y burocrática
 ...entes" tratan de mostrar que la gestión
 ...tivo sino hacia lo pedagógico. En este
 ...cretaría de Educación de Cundinamar-
 ...denominación tradicional- "Gerencia
 ...de cómo las políticas no sólo juegan en
 ...strumentales racionalmente diseñadas,
 ...) proveedoras de ideologías para la
 ...1997 134)

grande todavía en el imaginario de país y de Estado de derecho, y una Ley General de Educación (1994) en la que el sindicato de maestros tuvo una injerencia importante.

La ambigüedad resultante es obvia: mientras que para unos el centrarse en las instituciones escolares es fruto de procesos de lucha por la autonomía y por la calidad de la educación pública, para otros es una herramienta para controlar los resultados y exigir eficiencia. El hecho de que la administración distrital dedicara \$4.000 millones en el segundo semestre de 1998 a diseñar un programa de evaluación de los estudiantes de Bogotá como una estrategia para que las instituciones "rindan cuentas" y "gestionen por resultados", fue percibido por la mayoría de la Junta Directiva del sindicato y una buena parte del magisterio como un desperdicio, y como una intromisión en su autonomía, y así lo expresaron reiteradamente en su programa radial dominical.

Por otra parte, toda política "se enfrenta con las características de la organización donde se aplica. Raras veces se trata de una burocracia impersonal, que sigue los mandatos al pie de la letra" (Vries 1997:135). La institución escolar ha sido caracterizada desde hace años (1965) como una organización "loosely coupled", dislocada, débilmente acoplada y donde se trabaja en un contexto marcado por la ambigüedad (incluyendo los resultados esperados), el individualismo y el aislamiento (España 1998). No deja de ser paradójico el que se plantee una política marcada por ambigüedades muy fuertes, centrada en la institución escolar, institución que, a su vez ha sido señalada por su debilidad y ambigüedad. Si bien nadie duda de que es necesario fortalecer y dar autonomía real a las escuelas y colegios, los resultados de la política como acción y como campo político están por ver, más aún si las estrategias con que se implementa no ocultan su sesgo instrumental y neoliberal. "En vez de ver los cambios a la luz de las políticas, habrá que analizar las políticas a la luz de los cambios" (Vries 1997:138).

Un ejemplo que ilustra lo que pasa con las políticas educativas en Colombia es el de la descentralización.⁶ Chiappe ha mostrado recientemente (1998) los problemas, incoherencias, ires y venires en el proceso de descentralización de la educación. En síntesis, el resultado ha sido el que, en lugar de una descentralización hasta el nivel municipal e institucional, no hay descentralización fiscal para el financiamiento de la educación; se ha descentralizado la administración de los recursos para el pago de personal y profesores a los departamentos; el nombramiento, traslado y remoción de

⁶ Ver en Senén (1994) y Pérez (1994), algunos estudios de tipo comparativo en el contexto latinoamericano y que señalan problemáticas similares a la colombiana.

profesores queda también a nivel departamental con posibilidad de que los municipios de más de 100.000 habitantes lo asuman tras un proceso de certificación; el presupuesto de inversión está conformado por recursos de cofinanciación del Fondo de Inversión Social (FIS) manejado desde el Departamento Nacional de Planeación a nivel central; y recientemente se decidió que "la mayor parte de los recursos de inversión se canalizarán presupuestalmente bajo el rubro presupuestal de 'financiamiento de los Planes Educativos -PEIs- [sic]" (Chiappe 1998:119), es decir, que los establecimientos cuyo PEI haya sido aprobado por el Departamento, dispondrán de cierta autonomía en el manejo de los recursos de inversión.

La intromisión del nivel departamental en el institucional llega incluso a veces a establecer los criterios de admisión/exclusión de los estudiantes (como el caso de Bogotá en 1998). La única descentralización que desde la promulgación de la Ley 115/94 ha llegado en forma efectiva al nivel institucional es la pedagógica a través de la estrategia de los PEI. Sin embargo, dicha autonomía pareciera estar amenazada en la práctica por la realización de evaluaciones al desempeño académico de los estudiantes. Los resultados de dichas evaluaciones podrían tener un impacto en la asignación de recursos a los establecimientos educativos convirtiéndose, en forma indirecta, en estímulos para la exclusión -obviamente soterrada- de los estudiantes con menor rendimiento académico o con necesidades educativas especiales, y para la desactivación de innovaciones educativas con impacto a largo plazo, privilegiando modalidades de formación e instrucción "seguras" que puedan garantizar, a corto plazo, los altos desempeños de los estudiantes en unas pruebas nacionales, regionales o internacionales.

Si bien ningún sector social niega -en principio- las bondades de la descentralización, bajo el mismo término se tejen discursos bien diferentes (desconcentración, delegación, devolución, privatización...) (Pérez 1994) y, en la práctica, es sabotada por partidos y sectores políticos, por las burocracias de los organismos centrales y locales, por los sindicatos de docentes y por los representantes de los sectores educativos privados (Senén 1994:23).

En un estudio, titulado en forma muy apropiada *El laberinto institucional colombiano 1974-1994. Fundamentos de administración pública*, González (1997:443) sintetiza la problemática aquí planteada desde la perspectiva de la autonomía institucional, condición básica para la gestión del directivo:

"Si bien la política sectorial plasmada en la ley general de educación propende por la autonomía del establecimiento escolar, su dependencia de

ental con posibilidad de que los asuman tras un proceso de conformado por recursos de social (FIS) manejado desde el nivel central; y recientemente se os de inversión se canalizarán al de 'financiamiento de los Pla- (119), es decir, que los estableci- el Departamento, dispondrán de os de inversión.

n el institucional llega incluso ón/exclusión de los estudian- a única descentralización que a llegado en forma efectiva al és de la estrategia de los PEI. estar amenazada en la práctica mpeño académico de los estu- ones podrían tener un impac- establecimientos educativos ímulos para la exclusión -ob- on menor rendimiento académ- ciales, y para la desactivación o a largo plazo, privilegiando "seguras" que puedan garanti- e los estudiantes en unas prue- es.

ncipio- las bondades de la des- ejen discursos bien diferentes n, privatización...) (Pérez 1994) os y sectores políticos, por las y locales, por los sindicatos de sectores educativos privados

copiada *El laberinto institucional* ministración pública, González anteada desde la perspectiva de a para la gestión del directivo:

ley general de educación pro- to escolar, su dependencia de

la administración educativa departamental aleja toda posibilidad de evaluarlos (sic) en su eficiencia, toda vez que ella no descansa en una clara autonomía institucional. Esta nueva paradoja en el ordenamiento institucional de la educación (.) puede hacer artificial la operancia de los mecanismos de participación social y fiscalización. De igual forma se hace impracticable una evaluación adecuada sobre el supuesto de que la rendición de cuentas ante otras instancias institucionales y sociales debe tener como premisa el uso autónomo de los medios necesarios por parte de quien es evaluado para poder medírsele en términos de resultados. Las ambivalencias institucionales de la política educativa en Colombia durante los últimos años y las transacciones de intereses que han llevado a definir los modelos organizativos y de gestión imperantes, hacen dudar de la cabal implementación de la filosofía de la ley general de educación y de sus principios más importantes"

2.2. Directivos docentes o docentes directivos⁷

Los directivos docentes en Colombia, los actores privilegiados por las recientes políticas educativas, lejos de ser un grupo homogéneo desde el punto de vista profesional, muestran como colectivo una gran diversidad, inclusive desde su selección y nombramiento. El sistema se ha ido desplazando en los últimos años desde el nombramiento "a dedo" por "palancas" y recomendaciones políticas, a otro por concurso de méritos. El Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979), si bien no establece que el nombramiento de los directivos sea por concurso, de hecho fija unos requisitos mínimos para el cargo. En primer lugar define su carácter docente (Art. 32) y, por lo tanto, deben ser escalafonados, tener titulación y experiencia. El Decreto 610 de 1980 reglamenta en detalle los "requisitos mínimos":

- 1 "Para niveles pre-escolar y básica primaria el título de bachiller pedagógico o su equivalente; segundo grado en el escalafón nacional docente y cinco años de experiencia docente, dos de ellos por lo menos, en grado segundo o en la antigua primera categoría de primaria. La capacitación especial de un año por lo menos en educación pre-escolar sustituirá dos años de experiencia.
- 2 Para el nivel básico secundario y medio vocacional, el título de universitario, grado octavo en el escalafón nacional docente y cinco años de experiencia docente, dos de ellos, por lo menos en grado octavo o en la antigua primera categoría de secundaria. El título de post-gradado en administración educativa sustituye hasta tres años de experiencia"

⁷ Es bueno reiterar que, aunque la Ley 115 incluye en el término "directivo docente" a todo tipo de directivos educativos, desde la supervisión hasta la coordinación académica o de convivencia, en este trabajo nos referimos únicamente a los rectores de educación básica secundaria y media y a los directores de educación básica primaria

Es decir que, desde la aplicación del Estatuto Docente, el directivo es básicamente un docente con una titulación mínima y con experiencia como docente. No se exige una formación específica como directivo, ni tampoco acreditación de méritos ni habilidades especiales como liderazgo, docencia ejemplar, etc. La experiencia puede ser parcialmente reemplazada por estudios específicos. Siendo la práctica de los concursos de méritos relativamente reciente (oficializada en el art. 127 de la Ley 115 de 1994),⁸ podemos caracterizar de manera inicial a los directivos como docentes escalafonados, con experiencia y con algún tipo de influencia o capacidad de gestionar ante la entidad nominadora su nombramiento (gobernadores, alcaldes, secretarios de educación).

Los docentes directivos reciben la responsabilidad de dirigir una institución o una jornada (mañana, tarde o noche) y una bonificación salarial del 20% de su sueldo para los directores de primaria, y del 30% para los rectores de secundaria y media (25% para coordinadores académicos y de convivencia). El cargo no es rotativo ni a término fijo, sino de carácter indefinido. A través de un proceso evaluativo, en caso de no cumplir con sus deberes o ser ineficientes, pueden ser devueltos al cargo docente anterior y perder el derecho a la bonificación. Como en la actualidad hay colegios que funcionan con dos y tres jornadas, los directivos también pueden atender a una, dos e incluso tres jornadas.

Unos requisitos como los anteriores contribuyen a configurar a los directivos como un estamento con diferente formación (licenciados en matemáticas, sociales, ciencias naturales, artes, preescolar, psicopedagogos...) y con un solo aspecto en común: el tener *experiencia* como docentes, que —obviamente— es muy diversa. Y la experiencia nos remite a la cultura institucional, a las tradiciones, ritos, imaginarios, formas de pensamiento y acción, implícitos y explícitos que modelan de manera casi inconsciente el actuar de las personas vinculadas a la institución. Dentro de esa cultura institucional, el docente directivo, como docente experimentado, ha aprendido también su cultura profesional de una forma cotidiana y viva, como *habitus*, como "disposiciones duraderas, una especie de orden impersonal, fruto de prácticas que han generado costumbre y que actúan como tradición a partir de la cual arrancan las acciones de los individuos" (Gimeno 1997:50 siguiendo a Bourdieu).⁹

⁸ En Bogotá, por ejemplo, uno de los pocos —tal vez el único— concursos para docentes y directivos que se ha realizado en forma rigurosa y que ha respetado el puntaje en el nombramiento, es el realizado en 1986. Hay que anotar que esto se debió en gran parte a la veeduría ejercida por un comité conformado para tal fin por iniciativa de los llamados "elegibles" o seleccionados por el concurso. En las conclusiones de este trabajo nos referiremos con más detalle a la problemática de la selección y formación de los directivos.

uto Docente, el directivo es bá-
 mínima y con experiencia como
 específica como directivo, ni tam-
 especiales como liderazgo, do-
 ser parcialmente reemplazada
 de los concursos de méritos
 art. 127 de la Ley 115 de 1994),⁸
 los directivos como docentes
 tipo de influencia o capacidad
 su nombramiento (gubernado-

abilidad de dirigir una institu-
) y una bonificación salarial del
 maria, y del 30% para los recto-
 linadores académicos y de con-
 término fijo, sino de carácter
 tivo, en caso de no cumplir con
 evueltos al cargo docente ante-
 Como en la actualidad hay cole-
 los directivos también pueden

buyen a configurar a los direc-
 formación (licenciados en mate-
 preescolar, psicopedagogos...)
 experiencia como docentes, que
 riencia nos remite a la cultura
 narios, formas de pensamiento
 an de manera casi inconscien-
 a institución. Dentro de esa cul-
 mo docente experimentado, ha
 de una forma cotidiana y viva,
 eras, una especie de orden im-
 erado costumbre y que actúan
 las acciones de los individuos”

único- concursos para docentes y direc-
 ha respetado el puntaje en el nombra-
 esto se debió en gran parte a la veeduría
 iniciativa de los llamados “elegibles” o
 de este trabajo nos referiremos con más
 n de los directivos

En un reciente trabajo exploratorio contratado por el MEN, la proporción de mujeres/hombres entre los directivos fue de 60.4 y 39.6% respectivamente; la edad promedio era de 39 años y 9 meses, llevaban 15 años en promedio como directivos; el 86.3% obtuvo título universitario, la mayoría en educación; el 14.5% tiene un postgrado en educación, el 4.6% en administración educativa y en otras áreas el 1.5% (Chaparro 1997:40). Estas cifras muestran un cargo bastante estable y un nivel de formación académica –no necesariamente específica para la dirección– más alto del requerido para ingresar. El Estatuto Docente, con los estímulos salariales a la capacitación y titulación, ha cumplido un papel importante en la profesionalización de los docentes y directivos.

En resumen, el directivo docente del sector estatal es en Colombia un *docente con experiencia* que se “ha hecho” directivo por su capacidad para gestionar su nombramiento ante la administración central o regional, con una formación pedagógica (licenciado) –y en algunos casos con postgrado en administración educativa–, pero que ha aprendido su rol de la cultura institucional y profesional que se vive en los centros educativos públicos, y de las exigencias de la normativa oficial. Este se debate hoy entre una *tradicción burocrática* que ha caracterizado el cargo durante años promovida por la administración central, entre el *liderazgo democrático* que le exige el espíritu de la nueva Constitución Política y la Ley General de Educación de 1994, y entre la *gerencia empresarial* que demandan las políticas internacionales y los gobiernos.

2.3. Entre lo explícito y lo implícito en el “manual de funciones” de la legislación vigente¹⁰

Los particulares sólo son responsables ante las autoridades por infringir la Constitución y las leyes. Los servidores públicos lo son por la misma causa y por omisión o extralimitación en el ejercicio de sus funciones (Constitución Nacional 1991 Artículo 6)

⁹ El papel determinante de la cultura institucional en la formación de los directivos se evidenció en las visitas a los colegios y escuelas de los directivos participantes en este proyecto. Allí se hacían palpables las experiencias previas de los directivos como docentes: una directora de primaria que, sin ninguna formación específica en dirección escolar, actuaba en una pequeña escuela como si fuera rectora de un gran colegio, o la impronta que deja el haber trabajado con religiosos y religiosas, o con determinados colegios –privados– de clase alta.

¹⁰ La redacción de las secciones 2.3 y 2.4 ha estado sobre todo a cargo de Blanca Cecilia Suescún, con la colaboración de Carlos Miñana y Luz Marina Álvarez. Luz Marina preparó un documento que recoge en forma exhaustiva la legislación vigente y que los directivos consideraron de mucha utilidad, pero que por resultar tedioso para el lector, se decidió no incluir aquí. El “mapa” legal o diagrama que presentamos más adelante es una síntesis de dicho documento.

En un panorama complejo como el esbozado y con una fuerte tradición burocrática, es apenas lógico que muchos directivos acudan a las normas como pilares, como fundamentos de su actuar, como marcos referenciales y orientadores, como "armas" para defenderse ante las demandas de docentes, padres de familia, estudiantes, supervisores... "Lo legal se ha convertido en la obsesión de mis compañeros", dice una rectora de Bogotá.

La norma hoy ha adquirido, además, un peso mucho mayor pues, desde la Constitución de 1991, una buena parte de la nueva institucionalidad y legalidad se ha orientado a combatir en forma sistemática la corrupción y la ineficiencia pública que hace unos años era casi generalizada y "permitida". Se ha generado así un ambiente "inquisitorio" o de "caza de brujas", donde el conocimiento de la legislación es fundamental para sobrevivir.

En las charlas cotidianas y en las reuniones de los directivos, las referencias a las leyes son tema obligado. Para muchos de ellos el temor a infringir leyes, decretos y resoluciones –que incluso no conocen– se yergue como una espada de Damocles porque, como reza el art. 6° de la Constitución Nacional, pueden ser sancionados por su carácter de "servidores públicos" incluso por omisión o extralimitación. Conocer, reconocer, buscar, interpretar, sufrir, aplicar, cumplir y hacer cumplir la profusa normatividad ocupa buena parte del tiempo, preocupación e incertidumbre de los directivos docentes en este período de transición del viejo al nuevo ordenamiento político-administrativo.

¿Hacia dónde apunta la legislación vigente? ¿Qué tipo de gestión demanda de los directivos? ¿Cuál es el perfil y el manual de funciones implícitos en la normativa? ¿Hasta dónde llegan sus atribuciones? ¿Cómo perciben los mismos directivos las demandas de la ley? Desde la perspectiva oficial, en apariencia, todo es muy claro y sencillo:

"El director/rector es quien preside el consejo directivo, es el responsable de orientar la puesta en práctica del Proyecto Educativo Institucional, para lo cual debe establecer acuerdos sobre las tareas y los niveles de responsabilidad al interior de la institución, evaluar y reformular periódicamente las metas propuestas, buscar la solución de los problemas que se presenten, producir comunicaciones claras y facilitar los espacios para el buen manejo de las relaciones interpersonales, para crear así un ambiente de trabajo amable que haga posible la permanencia de los estudiantes en la institución y el alcance de las metas planteadas, en este contexto es indispensable su liderazgo" (Colombia MEN 1997 12)

Sin embargo, para aproximar algunas respuestas no tan ideales a estos interrogantes, elaboramos un "mapa" general de la legislación educativa y no educativa que afectaba la cotidianidad y el quehacer del directivo

ado y con una fuerte tradición directivos acudan a las normas, como marcos referenciales, para responderse ante las demandas de directivos supervisores... "Lo legal se ha convertido", dice una rectora de Bogotá.

¿Es mucho mayor pues, desde la nueva institucionalidad y legalidad, la sistemática la corrupción y la casi generalizada y "permitivismo" o de "caza de brujas", fundamental para sobrevivir.

¿Es de los directivos, las referencias muchos de ellos el temor a infringir, ¿eso no conocen— se yergue como el art. 6° de la Constitución— el carácter de "servidores públicos". Conocer, reconocer, buscar, cumplir la profusa normativización e incertidumbre de los cambios del viejo al nuevo orde-

¿e? ¿Qué tipo de gestión demandan un manual de funciones implícitos atribuciones? ¿Cómo perciben la ley? Desde la perspectiva oficial:

El Consejo Directivo, es el responsable del Proyecto Educativo Institucional sobre las tareas y los niveles de gestión, evaluar y reformular periódicamente la solución de los problemas que afectan y facilitar los espacios para las acciones, para crear así un ambiente de la permanencia de los estudiantes las metas planteadas, en este sentido Colombia MEN 1997.12)

¿Puestas no tan ideales a estos cambios general de la legislación educativa y el quehacer del directivo

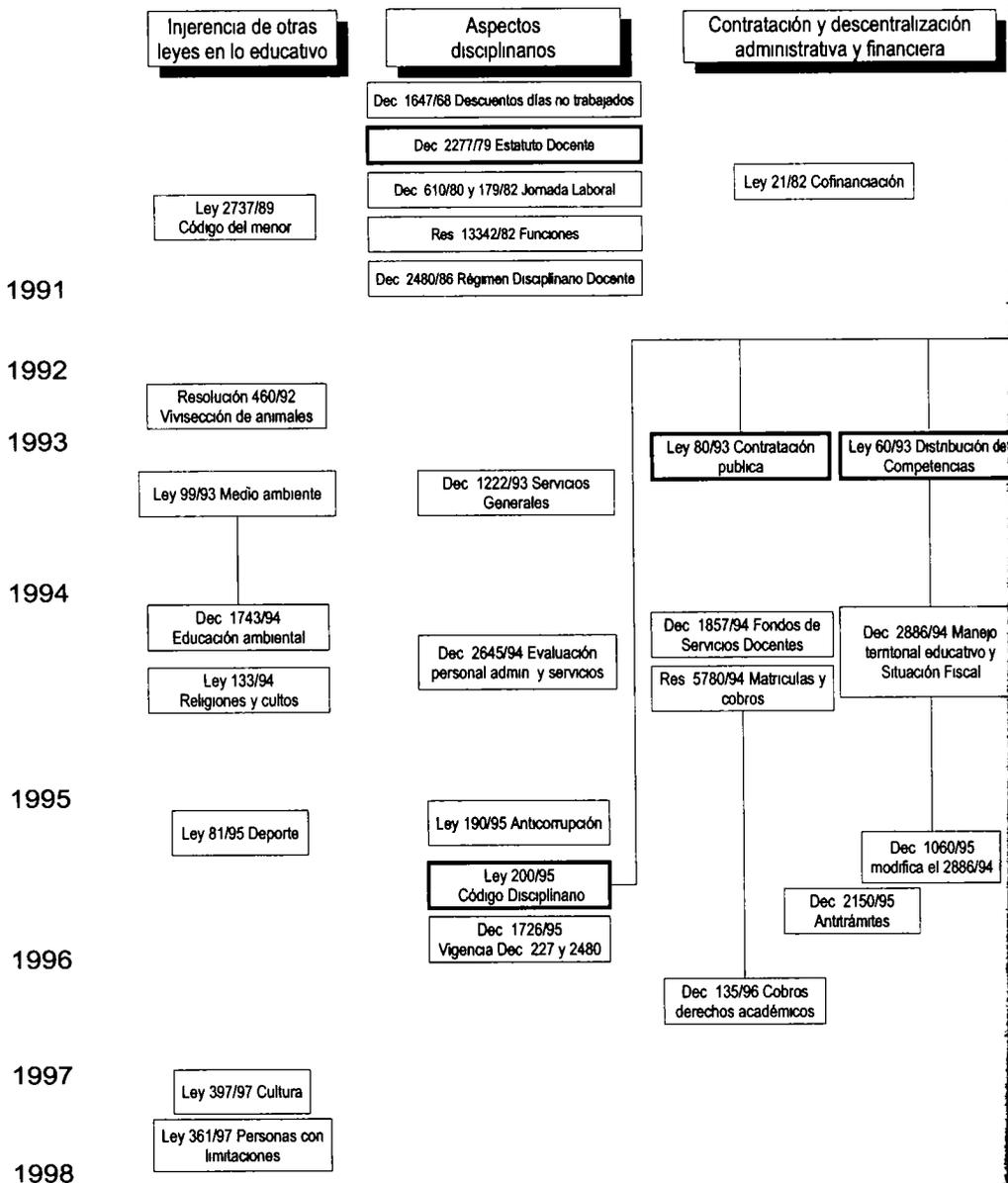
docente como tal. Luego, a partir de dicho mapa y de la experiencia de los directivos vinculados a esta investigación, elaboramos un listado exhaustivo de funciones, tareas y misiones que el Estado les asigna agrupadas en cinco categorías: como líder pedagógico, como organizador del sistema educativo, como administrador, como ordenador del gasto y como líder comunitario. Esta especie de "manual de funciones" entresacado de la manigua de leyes, resoluciones y decretos fue objeto de varios debates y análisis con grupos de rectores y directores participantes en el Programa RED, lo que nos permitió precisarlo y adelantar algunos comentarios.

Desde la promulgación de la Constitución Política en 1991, Colombia vive un proceso intenso de transformación de sus instituciones y del marco legal que, como ya señalamos al hablar de las políticas educativas, dista mucho de ser en absoluto coherente y ordenado. Los cambios que afectan directamente a la gestión de los directivos docentes se relacionan, en primer lugar, con un complejo y problemático proceso de *descentralización y reordenamiento del Estado y del sistema educativo* tanto en el ámbito financiero, como administrativo, organizativo y pedagógico (ver Chiappe 1998); en segundo lugar, y ligada a lo anterior, con una *reforma educativa* a partir de la Ley General de Educación; en tercer lugar, con un conjunto de normas sobre *regímenes disciplinarios y contratación* que apuntan a combatir la corrupción y reglamentar los manejos de los fondos y funciones públicos; y, en cuarto lugar, con una serie de *normas de muy diversa procedencia*, pero que involucran y afectan explícitamente a lo educativo (Ley del Medio Ambiente, del Deporte, de Cultura, Código del Menor...).

Algunos *decretos y resoluciones anteriores* a la Constitución siguen hoy vigentes —a veces en sutiles contradicciones con la nueva normativa— y otros deben ser conocidos y tenidos en cuenta por los directivos, en especial en los asuntos disciplinarios y en la certificación de títulos y estudios. Finalmente, cobra cada vez más importancia la *reglamentación de orden regional, local y especial* (por ejemplo, educación indígena), en concordancia con la acentuación de los procesos de descentralización (ver diagrama).

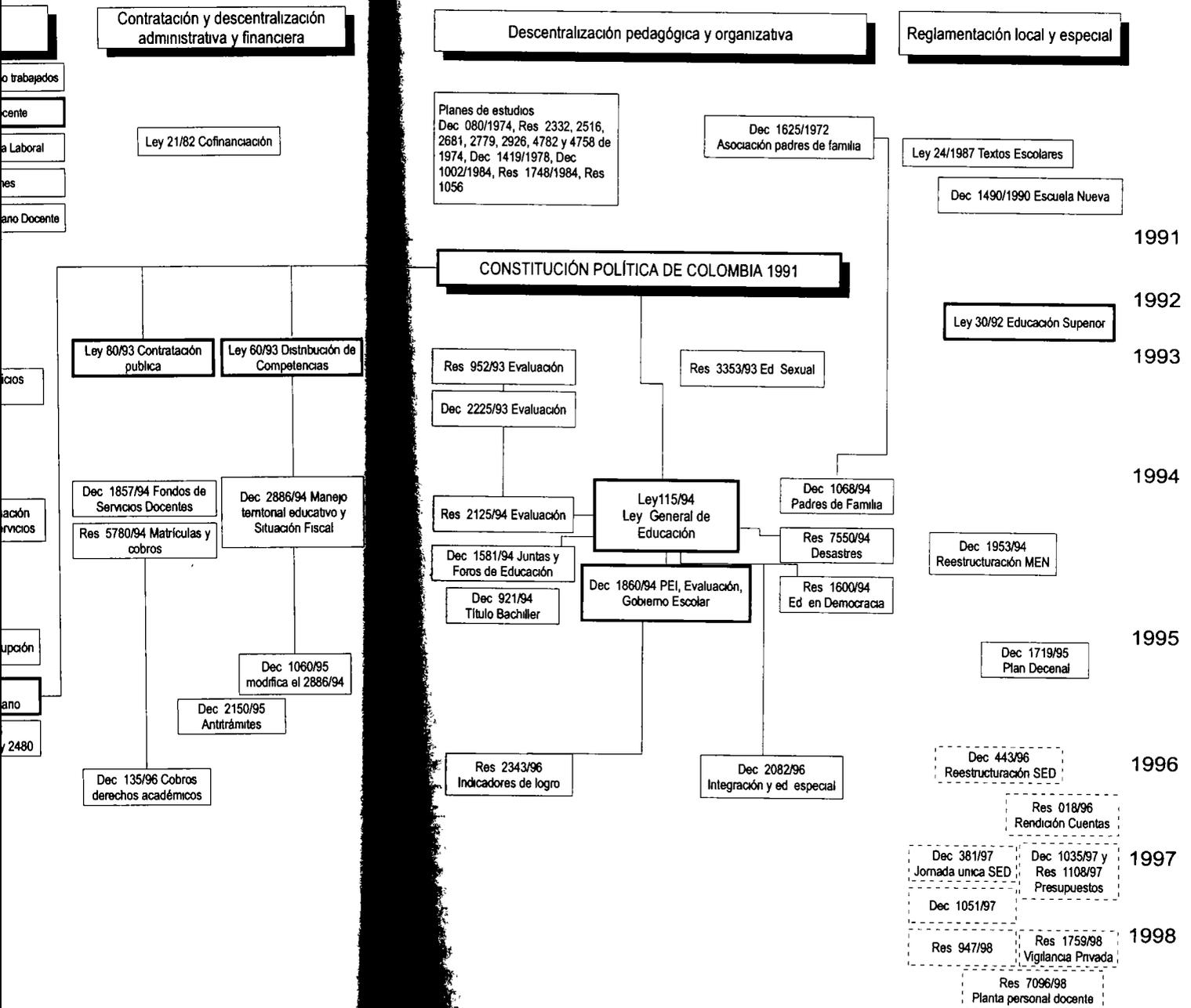
El Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley General de Educación, en su artículo 25°, enuncia explícitamente las "Funciones del rector" en el contexto de la nueva Constitución, once funciones de tipo general donde se perfila desde el punto de vista legal como un *ejecutor* de las decisiones del gobierno escolar (conformado básicamente por el Consejo Directivo —órgano decisorio—, Consejo Académico —órgano consultivo en lo académico— y Rector -ejecutor-) y de "las disposiciones que se expidan por parte del Estado atinentes a la prestación del servicio público educativo", como *representante* del establecimiento ante las autoridades educativas (art.

Panorama legal del directivo docente



ativo docente

**Diagrama organizado temática y cronológicamente
Desde la promulgación de la Constitución en 1991
Elaborado por Carlos Miñana y Luz Marina Álvarez, 1998**



20), como *animador, promotor, comunicador y orientador*, y como *vigilante y supervisor* de los docentes en el desempeño de sus funciones.¹¹

La aparente simplicidad de estas once funciones oculta una normativa dispar mucho más amplia cobijada en "las disposiciones que se expidan por parte del Estado", y que intentaremos agrupar con fines expositivos en una especie de "manual de funciones" y listado de tareas, configurando así un campo de posibilidades y límites al cual debe someterse el directivo docente.

2.3.1. El directivo docente como líder pedagógico

Entiendo por gestión pedagógica los procesos, las estructuras y las dinámicas organizativas y de funcionamiento escolar cuya intencionalidad se encuentra dirigida hacia el favorecimiento del ámbito pedagógico dentro de la institución (López 1996 39)

El directivo asume funciones pedagógicas cuando:

- ◆ Preside el Consejo Directivo, estimula y organiza la participación de todos los estamentos en la buena marcha del plantel (Dec. 1860/94).
- ◆ Preside el Consejo Académico donde se establecen los principios, objetivos, metas y alcances de una propuesta pedagógica para la institu-

¹¹ La normativa sobre los directivos tiene sus antecedentes —entre otras— en la Ley 2ª de 1870 donde se crea el cargo de Director de Escuela (art 51-59), y las Resoluciones 331 de 1952 y 13342 de 1982. La primera hace énfasis en las cualidades morales del director, perfil que primó incluso en EE UU hasta los años 30 de este siglo (Beck y Murphy 1993, citados por Bardisa 1998 3, ver también Muncio 1994, para una reseña detallada de los perfiles de los directivos desde finales del siglo pasado hasta hoy en EE UU). En la segunda resolución, el rector tiene un corte más autoritario ("jefe supremo"), esta norma viene a ser como un reglamento para los Institutos Nacionales de Educación Secundaria. En su art 4, reza "El rector es el jefe supremo y director de la administración y funcionamiento del Colegio, y tendrá los siguientes deberes y atribuciones", sigue un largo listado que va desde asistir al colegio diariamente hasta dictar resoluciones, es decir, legislar en su ámbito. La tercera (Res 13342, julio 23 de 1982, art 3), define el cargo del Rector con un perfil más burocrático y administrativo, sin perder su autoridad "Es la primera autoridad administrativa y docente del plantel. Depende del Ministerio de Educación o de la entidad a quien éste delegue la función. Tiene la responsabilidad de lograr que la Institución ofrezca los servicios educativos adecuados, para que el educando alcance los objetivos educacionales. De él dependen los coordinadores Académico y de Disciplina y los responsables de los servicios administrativos y de Bienestar". Siguen 15 funciones que se refieren a la representación legal, la presidencia de comités, planeación, comunicación, dirección, supervisión y control de las actividades académicas y de bienestar, administración de personal, administración de bienes y recursos. Si bien el Dec 1860 de 1994 establece unas nuevas funciones y un nuevo perfil, ya no como máxima autoridad sino como ejecutor de las decisiones del Consejo Directivo, sólo deroga la legislación anterior que entre en contradicción con el nuevo decreto, es decir, que, en principio, algunas de las funciones señaladas en la Res 13242 de 1982 seguirían vigentes, según la interpretación que se haga de la norma.

r y orientador, y como vigilante y
ño de sus funciones.¹¹

funciones oculta una normativa
as disposiciones que se expidan
os agrupar con fines expositivos
y listado de tareas, configuran-
tes al cual debe someterse el di-

gógico

procesos, las estructuras y las
amiento escolar cuya inten-
el favorecimiento del ámbito
ópez 1996 39)

as cuando:

a y organiza la participación de
cha del plantel (Dec. 1860/94).
se establecen los principios, obje-
esta pedagógica para la institu-

edentes –entre otras- en la Ley 2ª de 1870
51-59), y las Resoluciones 331 de 1952 y
alidades morales del director, perfil que
e siglo (Beck y Murphy 1993, citados por
na reseña detallada de los perfiles de los
y en EE UU) En la segunda resolución, el
emo”), esta norma viene a ser como un
ucación Secundaria En su art 4, reza “El
stración y funcionamiento del Colegio, y
ue un largo listado que va desde asistir al
s decir, legislar en su ámbito La tercera
p del Rector con un perfil más burocrático
primera autoridad administrativa y do-
cación o de la entidad a quien éste dele-
ar que la Institución ofrezca los servicios
cance los objetivos educacionales De él
ciplina y los responsables de los servicios
iones que se refieren a la representación
nunicación, dirección, supervisión y con-
administración de personal, administra-
994 establece unas nuevas funciones y un
como ejecutor de las decisiones del Con-
que entre en contradicción con el nuevo
s funciones señaladas en la Res 13242 de
que se haga de la norma

ción, a la vez que el currículo, plan de estudios y programas, así como
las estrategias para desarrollarlos (Dec. 1860/94, art. 24), para luego ser
presentados al Consejo Directivo para su aprobación. Así mismo, pro-
mueve los cambios curriculares especiales y organización para la pres-
tación del servicio educativo a niños y jóvenes que presenten
limitaciones o capacidades y talentos especiales (Dec 2082/96).

- ◆ Orienta y participa en la planeación, ejecución y evaluación del PEI (Dec. 1860/94, art. 15). Establece con los Coordinadores y Orientadores –si los hay– los criterios y estrategias para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Identifica las nuevas tendencias, aspiraciones e influencias para canalizarlas a favor del mejoramiento del PEI (Dec. 1860/94, art. 25).
- ◆ Promueve el proceso continuo de mejoramiento de la calidad de la educación en el establecimiento (Dec. 1860/94, art. 25).
- ◆ Presenta al Consejo Directivo el plan anual de actualización académica del personal docente (Dec. 1860/94, art. 23).
- ◆ Dirige y supervisa el desarrollo de las actividades académicas de la institución (Res 13342/82, art 3).
- ◆ Promueve desde el Consejo Académico procesos de autonomía para organizar las áreas fundamentales y las optativas según las características de la institución. Hace uso del margen de flexibilidad que le otorga la ley en el establecimiento del calendario académico (Ley 115/94, art. 86).
- ◆ Se responsabiliza ante los organismos superiores de los cambios en tiempos y espacios, y en la distribución de asignaciones académicas de los docentes.
- ◆ Incorpora dentro del PEI las acciones para prevención y atención de desastres, e incentiva en la comunidad educativa un espíritu de sensibilidad, comunicación y solidaridad (Res. 7550/94).
- ◆ Dentro del proceso educativo promueve espacios pedagógicos para la utilización del tiempo libre de los estudiantes (Ley 115/94, art. 204) y de programas y proyectos que le permitan a los alumnos y maestros conocer y transformar su entorno, su ciudad, su país.
- ◆ Desde su institución promueve el cuidado y conservación del medio ambiente mediante un proyecto específico (Dec. 1743/94) y los proyectos de Educación Sexual (Res. 3353/93) y de Formación para la Democracia (Res. 1600/94).

Un estudio realizado en Argentina a finales de los 80 indagaba sobre la percepción que tenían los rectores de secundaria –tanto del sector privado como del oficial– de lo que debían y no debían hacer como rectores; para más de la mitad de los entrevistados “las tareas pedagógicas no forman parte de las funciones que deberían cumplir. Es más, hay un grupo que las señala como ajenas al deber ser de su función” (Braslavsky 1990:95).

Un trabajo mexicano muestra que en las escuelas primarias de Chihuahua el director no asume un liderazgo instruccional, "ni siquiera percibe esta función como parte de sus actividades"; en su contexto no es fácil ejercer esta tarea y además requiere una formación académica, y las actividades burocráticas son ineludibles (Ortega 1997:76); obras materiales en la escuela, contratista, gestor de recursos "el aspecto material siempre es una prioridad para el director" de primaria (Ortega 1997:77).

Percepciones similares posiblemente se harían evidentes en un estudio sobre los directivos colombianos. Sin embargo, y aunque su cotidianidad muestra lo contrario como veremos más adelante, el grupo de directivos docentes que participó en esta investigación coincide en señalar que en la gestión y el liderazgo pedagógico está su deber ser como tal. Para ellos, la gestión pedagógica —entendida como la orientación curricular, la orientación del Proyecto Educativo, la promoción de un proceso continuo de mejoramiento y cambio— es inherente al cargo de rector o director y le da prioridad frente a lo organizativo, lo administrativo o lo financiero.

"La educación activa aumenta las funciones del Directivo Docente, pues con ella aparecen factores que no son manejados en la educación tradicional, aunque desaparezcan otros. La formación centrada en el niño implica estrategias de aprendizaje diferentes, grupos de estudio, orientaciones personales, currículo flexible, valoración cualitativa, investigación, trabajo impulsa al directivo docente a vivir otro mundo de trabajo. La escuela no como casa de enseñanza, sino como casa de estudio (tal como lo impulsa RED) implica otras responsabilidades del Directivo Docente" (AV)

Del listado anterior la mayoría de los directivos consideran centrales e indelegables los tres primeros ítems, es decir, su labor y liderazgo en el Consejo Directivo, Consejo Académico y lo referente al Proyecto Educativo Institucional. Conscientes de que las condiciones actuales no les permiten asumir el liderazgo pedagógico en la práctica, algunos expresan una cierta nostalgia o desencanto por ello. Este tipo de liderazgo es, por otra parte, el más complejo, el más propiamente educativo y específico, y el que requiere un mayor nivel de formación. Siendo los directivos antes docentes que administradores, cabría esperar un interés por parte de ellos y un mejor aprovechamiento de su formación básica al desempeñarse en este campo. La desatención a la docencia por parte de la dirección "pareciera menos atribuible a 'desviaciones' personales que al sistema normativo y de control que orientó a estos actores hacia la burocratización que hoy es motivo de alarma" (Ezpeleta 1996:92).

Numerosos estudios en la línea del denominado movimiento de "escuelas eficaces", que después abordaremos con más detalle, señalan que "l

escuelas primarias de Chihuahua tradicional, "ni siquiera percibe esta en su contexto no es fácil ejercer el rol académico, y las actividades (1976); obras materiales en la escuela material siempre es una prioridad (1997:77).

harían evidentes en un estudio largo, y aunque su cotidianidad adelante, el grupo de directivos coincide en señalar que en la deber ser como tal. Para ellos, la orientación curricular, la orientación de un proceso continuo de trabajo de rector o director y le dan administrativo o lo financiero.

*del Directivo Docente, pues con ella educación tradicional, aunque des-
niño implica estrategias de aprendi-
ones personales, currículo flexible,
impulsa al directivo docente a
como casa de enseñanza, sino como
implica otras responsabilidades del*

directivos consideran centrales e decir, su labor y liderazgo en el lo referente al Proyecto Educativo condiciones actuales no les per- en la práctica, algunos expresan o. Este tipo de liderazgo es, por amamente educativo y específico, y ción. Siendo los directivos antes erar un interés por parte de ellos ación básica al desempeñarse en por parte de la dirección "pare- personales que al sistema norma- res hacia la burocratización que (1992).

minado movimiento de "escue- con más detalle, señalan que "la

gestión pedagógica del equipo directivo, pareciera ser una de las características fundamentales de una gestión escolar exitosa (Edmonds 1982, Brookover 1979, Rutter 1979, Ezpeleta 1992, Rockwell 1992)" (Herrera 1996:167). Un estudio realizado en Venezuela por el CICE (Centro de Investigaciones Culturales y Educativas), en 1995, en escuelas que atienden una población de alumnos en situación de pobreza y pobreza extrema, mostró que "las escuelas eficaces presentan como característica central de su gestión la concentración de esfuerzos en los aspectos pedagógicos. Dentro de ellas se desarrolla una dinámica escolar donde se construyen estrategias para la acción cuyo norte es lo pedagógico" (López 1996:36-37). En las otras escuelas estudiadas se encuentra que "lo pedagógico es desplazado por lo administrativo y que las acciones escolares a las que se dedica un mayor tiempo no se dirigen hacia la consecución de aprendizajes en los alumnos, sino hacia el cumplimiento de formalidades burocráticas" (López 1996:37-38).

Todo lo anterior apunta a un desplazamiento de lo burocrático y administrativo hacia lo pedagógico, aunque ese desplazamiento sea propuesto desde lógicas e intereses muy diferentes.

2.3.2. El directivo como organizador del servicio educativo

"La gestión que adelanta un Rector diariamente le da a la institución la dinámica hacia el progreso o el atraso de la misma" (CM)

El directivo es un organizador del servicio educativo cuando.

- ◆ Aplica el art. 2° de la Ley 115/94, como el conocimiento de normas jurídicas, programas curriculares, las funciones educativas, culturales, recreativas, tecnológicas, metodológicas, administrativas y financieras para dar un buen servicio educativo.
- ◆ Aplica y desarrolla el art. 5° de la Constitución Nacional, al igual que el art. 5° del Dec. 1860/94 al organizar la institución educativa por niveles, ciclos o grados.
- ◆ Representa legalmente al plantel (Dec. 1860/94, art. 20).
- ◆ Promueve la participación de la comunidad educativa en la dirección del establecimiento educativo (Ley 115/94, art. 6) y organiza el gobierno escolar (art. 142-145 de la Ley 115/94 y art. 18-24 del Dec. 1860/94). Lidera, organiza y promueve el proceso participativo de la comunidad educativa en la construcción, reforma y ejecución del PEI (Ley 115/94, art. 6).
- ◆ Promueve el ejercicio de la autonomía escolar (Ley 115/94, art. 77)
- ◆ Expide en su institución los títulos y certificados académicos (art. 11 del Dec. 1860/94). Revisa conjuntamente con la secretaria -si la hay-, previo

- concepto del Comité de Promoción, el proceso de expedición de títulos de los alumnos bachilleres o de los alumnos de educación básica.
- ◆ Junto con el Consejo Directivo establece criterios para la asignación de cupos disponibles (Ley 115/95, art. 144).
 - ◆ Lidera, organiza y promueve procesos de formación, actualización y profesionalización de sus docentes, personal administrativo y de servicios para brindar un servicio de calidad.
 - ◆ Establece y promueve las relaciones interinstitucionales y solicita la participación de otros organismos estatales para dar cumplimiento al servicio educativo: Fondo de Investigaciones Científicas, Ministerio de Cultura, Colciencias, Telecom, etc. (art. 206-207, Ley 115/94).
 - ◆ Presenta al Consejo Académico, al Consejo Directivo y a la Comunidad Educativa en general, su Plan de Trabajo (anual, trienal, quinquenal u otro).
 - ◆ Exige a sus colaboradores inmediatos –coordinadores y orientadores, si los hay– el plan de trabajo.
 - ◆ Incorpora mecanismos e instrumentos de atención e integración que permitan el acceso y beneficio de los niños que presenten limitaciones o a quienes se les haya detectado capacidades o talentos excepcionales (Art. 70 de la Constitución, art. 46 de la Ley 115 y Dec. 2082/96).

La responsabilidad inmediata de la prestación y organización del servicio educativo en el sector oficial recae en el nivel Departamental, o en las Secretarías de Educación de las grandes ciudades (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla...) en su dimensión más genérica. En la práctica, la responsabilidad es de las instituciones. Esto se hace evidente ante la irresponsabilidad crónica, cíclica o sorpresiva del nivel central y departamental. Pongamos un sencillo y cotidiano ejemplo: si una institución no tiene la planta de personal completa, solucionar el problema puede fácilmente tomarle al nivel departamental desde seis meses a varios años; en últimas es la institución –o en otras palabras, el directivo– la que tiene que ingeniárselas para continuar prestando el servicio en forma regular a pesar de la irregularidad. Las soluciones provisionales pueden ser muchas; algunas de ellas, de buena voluntad y apelando a la colaboración de los padres de familia, le han acarreado procesos judiciales a más de un director o rector, al contratar un profesor por horas mientras se solucionaba el problema.

Desde que se asumió como prioridad la expansión del sistema educativo en los años 50, a las administraciones lo único que les ha interesado realmente es ampliar la cobertura, así en el discurso se mencione la calidad. Ante esta presión sostenida durante años, y ejercida sobre todo a través de la supervisión, el directivo ha terminado valorando la cobertura como uno de los indicadores más significativos de su gestión. Todavía hoy, los

proceso de expedición de títulos
anos de educación básica.

de criterios para la asignación de
().

de formación, actualización y pro-
al administrativo y de servicios

erinstitutionales y solicita la par-
para dar cumplimiento al servi-
Científicas, Ministerio de Cultura,
Ley 115/94).

sejo Directivo y a la Comunidad
ajo (anual, trienal, quinquenal u

coordinadores y orientadores, si

de atención e integración que per-
s que presenten limitaciones o a
des o talentos excepcionales (Art.
115 y Dec. 2082/96).

ación y organización del servicio
vel Departamental, o en las Secre-
ades (Bogotá, Medellín, Cali, Ba-
. En la práctica, la responsabilidad
nte ante la irresponsabilidad cró-
y departamental. Pongamos un
ción no tiene la planta de perso-
de fácilmente tomarle al nivel de-
os; en últimas es la institución –o
ne que ingeniárselas para conti-
ar a pesar de la irregularidad. Las
chas; algunas de ellas, de buena
los padres de familia, le han aca-
director o rector, al contratar un
pa el problema.

expansión del sistema educativo
único que les ha interesado real-
discurso se mencione la calidad.
os, y ejercida sobre todo a través
do valorando la cobertura como
s de su gestión. Todavía hoy, los

rectores se enorgullecen cuando hablan de que, a pesar de las dificultades en la planta de personal y en las instalaciones, en su colegio atienden a miles de estudiantes en dos o tres jornadas. Ahora la sociedad y las políticas internacionales les piden calidad sin disminuir la cobertura, o mejor, sin modificar la actual relación entre número de estudiantes / número de profesores; pero todos sabemos que, en educación, calidad y masificación no son buenas compañeras.

Ya hemos señalado cómo, en un futuro no lejano, es muy probable que la responsabilidad por la calidad del servicio educativo recaiga casi en forma exclusiva en el nivel institucional. Y esta responsabilidad se condensa en el Consejo Directivo, el órgano decisorio máximo del gobierno escolar (Dec. 1860/94, art. 21-23). Éste sesiona en forma ordinaria una vez al mes y está integrado por ocho personas: el rector, dos representantes de los docentes, dos representantes de los padres de familia, un representante de los estudiantes, otro de los exalumnos y otro de los sectores productivos en el ámbito local.

A un consejo con estas características no se le puede pedir más allá de que esté medianamente enterado de lo que pasa en el colegio y que apruebe o desapruuebe una serie de propuestas elaboradas en otras instancias. Es claro que no se trata de un "equipo" directivo, de un grupo de trabajo permanente, de gestión y ejecución. A los Consejos Directivos se debe llegar con propuestas ya elaboradas, consultadas y a veces consensuadas, sobre algunos temas específicos: presupuesto de gastos e inversión, manual de convivencia, implementación de un nuevo currículo, evaluación y control de docentes (directivos y profesores), administrativos y personal de servicios, los planes de capacitación del profesorado, etc. ¿Quién o quiénes elaboran previamente esos proyectos para ser sustentados?¹²

Si el Consejo Directivo no es –ni debe ser– el equipo de confianza y de apoyo del directivo docente, ¿cuál es, entonces? En instituciones grandes que cuentan con coordinadores académico y de convivencia y con orientador escolar, este grupo podría constituirse –y de hecho así sucede con cierta frecuencia– como el equipo directivo ideal ya que los coordinado-

¹² Dado que no suele haber equipos de trabajo para elaborar esos proyectos, el nivel de im-
provisación es alto. Por ejemplo, los planes de capacitación del profesorado suelen verse
como un asunto marginal. El directivo recibe ofertas, convocatorias e invitaciones y sobre
la marcha decide a qué y a quién enviar. En otros casos se asignan en reunión de profesores
e, incluso, se sortean. Los directivos se preocupan, les dan "permiso" a los docentes, pero
no acompañan ni participan en el proceso de formación, la formación permanente se ve
más como un derecho individual de los maestros (lo es) pero no como una necesidad insti-
tucional, no se revierte en mejorar el desempeño a favor de los alumnos, sino en la carrera
profesional docente y en el aumento salarial (Herrera 1996 161-162)

res y orientadores tienen una descarga en la docencia que les permite mayor flexibilidad y disponibilidad horaria para reuniones y trabajo en equipo. Este grupo, denominado Comité Directivo en la legislación anterior (Res. 13342/1982), desaparece de la actual legislación; a los coordinadores no se les asignan funciones específicas ni liderazgo en los diferentes Consejos, así se mencione el cargo (Ley 115/1994, art. 126-129), y reciban una bonificación por ello (25% de su sueldo). El hecho de que no aparezcan en la ley no es óbice para que ejerzan ese liderazgo, pero es obvio que en el nuevo contexto legal lo han perdido.

Algunos directivos señalan que a veces los coordinadores están burocratizados, o tienen dificultades para el trabajo en equipo, o posiciones ideológicas y pedagógicas que entran en conflicto grave con las posiciones del rector. Los coordinadores, a su vez, atribuyen la responsabilidad al rector por su incapacidad de ejercer el liderazgo y promover el trabajo en equipo; con mucha frecuencia, ante rectores irresponsables que no cumplen mínimamente con sus obligaciones, son ellos los verdaderos líderes pedagógicos e incluso administrativos de los colegios.

Una segunda opción, viable también en principio para las instituciones que no cuentan con coordinadores en su planta de personal, es apoyarse en el Consejo Académico, órgano consultivo en los aspectos académicos integrado por el rector o director, coordinadores –si los hay– y un docente por área del plan de estudios (Dec. 1860/94, art. 24) o, en su defecto, por un grupo de docentes seleccionados de alguna forma. Para que el Consejo Académico o un grupo similar se convirtiera en un equipo directivo ágil y productivo implicaría, además de cambios en la cultura institucional y profesional, disponibilidad en tiempos, es decir, descarga en el horario de clases que las administraciones central y departamental se han mostrado muy reacias a conceder por el aumento de costos que implica para la educación pública, amparados en el Dec. 179/82 sobre asignaciones o cargas académicas.

En síntesis, el directivo docente con demasiada frecuencia se encuentra solo frente a la responsabilidad de organizar el servicio educativo al no consolidar equipos con cierta estabilidad y continuidad. El paso de una dirección burocratizada y autoritaria a otra de tipo colegiado y democrático no es fácil, pues exige cambios de mentalidad y cultura institucional, nuevos compromisos y responsabilidades, cambios en las formas de trabajo y en la toma de decisiones.¹³ Participar significa conocer, apor-

¹³ La dirección autoritaria y no colegiada fue promovida en el pasado por la misma ley. En la Resolución 331 de 1952 se habla de una Junta de Profesores que tenía únicamente carácter consultivo frente al "jefe supremo" que era el rector. La Resolución 13342 de 1982 menciona

la docencia que les permite ma-
 para reuniones y trabajo en equi-
 ctivo en la legislación anterior
 l legislación; a los coordinado-
 s ni liderazgo en los diferentes
 5/1994, art. 126-129), y reciban
 lo). El hecho de que no aparez-
 se liderazgo, pero es obvio que

s coordinadores están burocrata-
 o en equipo, o posiciones ideo-
 cto grave con las posiciones del
 en la responsabilidad al rector
 y promover el trabajo en equi-
 rresponsables que no cumplen
 os los verdaderos líderes peda-
 gógicos.

ncipio para las instituciones que
 a de personal, es apoyarse en el
 os aspectos académicos integra-
 i los hay- y un docente por área
 o, en su defecto, por un grupo
 a. Para que el Consejo Académi-
 equipo directivo ágil y producti-
 tura institucional y profesional,
 ga en el horario de clases que las
 se han mostrado muy reacias a
 plica para la educación pública,
 ciones o cargas académicas.

asiada frecuencia se encuentra
 izar el servicio educativo al no
 y continuidad. El paso de una
 tra de tipo colegiado y demo-
 e mentalidad y cultura institu-
 lidades, cambios en las formas
 rticipar significa conocer, apor-

da en el pasado por la misma ley En la
 ofesores que tenía únicamente carácter
 La Resolución 13342 de 1982 menciona

tar, comprometerse y decidir. A casi 5 años de haberse expedido la Ley
 General de Educación, la dirección colegiada es todavía más formal que
 real; muestra las debilidades propias de un proceso que hasta ahora co-
 mienza y el lastre de una tradición.

2.3.3. El directivo como administrador

La función directiva, que garantiza el logro de la misión social y
 educativa de la escuela, se pierde ante el ejercicio de la administra-
 ción y control (Herrera 1996 163).

El directivo es un administrador cuando:

- ◆ Vela por el cumplimiento de las funciones docentes y el oportuno apro-
 visionamiento de los recursos necesarios para el efecto (Dec. 1860/94).
 Por lo tanto, promueve con antelación en cada una de las áreas y demás
 dependencias (desde el año anterior) los programas y proyectos por
 realizar con el fin de buscarles financiación o asignarles, dentro del pre-
 supuesto del año siguiente, la asignación respectiva.
- ◆ Ejerce las funciones disciplinarias que le atribuye la ley, los reglamen-
 tos y el manual de convivencia (Dec. 1860/94).
- ◆ Desarrolla procesos de control, seguimiento y evaluación del trabajo rea-
 lizado por los coordinadores de convivencia y académico –si los hay–,
 los jefes de área y los maestros.
- ◆ Evalúa conjuntamente con el Consejo Directivo a todos los empleados
 del plantel, estableciendo previamente criterios para el desempeño do-
 cente y laboral. Implementa y aplica los criterios de los Decretos 1222/
 93, 256/94, 2645/94 y 1572/98 con respecto a la evaluación del perso-
 nal administrativo y de servicios, lo cual implica diligenciar diferentes
 formatos (A4, B1, C1, D1...).
- ◆ Presenta periódicamente o cuando se le solicite, informe de asistencia,
 licencias, incapacidades, vacaciones, etc., del personal docente, admi-
 nistrativo y de servicios.
- ◆ Establece con el Consejo Directivo estímulos y sanciones de acuerdo
 con el manual de convivencia (Dec. 1860/94, art. 23).
- ◆ Implementa y aplica la Ley 200 de 1995 (Código Disciplinario Único) y
 el Dec. 2277 de 1979 (Estatuto Docente).
- ◆ Organiza y controla conjuntamente con la Secretaria Académica –si la
 hay–, el proceso de matrícula de los alumnos.

los Comités Directivo y Académico, también con carácter consultivo Hay que esperar a la
 nueva Constitución (1991, art. 68) para que se plantee la participación de la comunidad
 educativa en la dirección con voz y voto, participación que no será reglamentada sino hasta
 1994 (Ley 115/94, art. 6 y Dec. 1860/94)

- ◆ Revisa y firma los certificados y constancias elaboradas, revisadas y firmadas previamente por la Secretaria Académica –si la hay–.
- ◆ Aplica y exige cumplimiento al Decreto 2150/95 para la reducción de los trámites innecesarios.
- ◆ Revisa y firma –y en primaria, a veces, elabora– los libros de matrícula y calificaciones de los alumnos
- ◆ Revisa y controla las hojas de vida de los docentes, administrativos y personal de servicios generales.
- ◆ Revisa y firma –y en primaria, a veces, elabora– las constancias de trabajo solicitadas por el personal docente, administrativo y de servicios generales del colegio.

Las tareas y funciones que hemos organizado bajo este título apuntan sobre todo a una serie de formalidades burocráticas, y al control y evaluación de docentes, personal administrativo y de servicios.

Respecto a lo primero los directivos coinciden en afirmar que se desgastan en informes, documentos, cuadros, etc. que en forma reiterada y permanente les solicitan –algunos con carácter sancionatorio– en las diferentes dependencias del Estado, sin que esto signifique algo productivo para la institución; se pierde, así, un tiempo valioso que les permitiría mayor proyección y avance en los proyectos educativos institucionales. Mientras que en otros aspectos señalan que hay funciones y tareas que no se cumplen, en éstas de corte más burocrático todos afirman que “se cumplen con mucha frecuencia”. Los directivos de primaria no suelen contar con el apoyo de una secretaria, lo cual agrava más la situación:

“Gran parte del trabajo lo empleo en redactar, hacer, divulgar o entregar constancias, certificados u otros, es decir soy también la secretaria de la institución además” (BC)

La excesiva normatividad y control burocrático, es decir, diligenciamiento de formatos, encuestas, formularios, informes ante distintas dependencias sobre el mismo asunto sin ninguna retroalimentación, asistencia a reuniones para conocer las fechas en las que se deben “entregar las tareas”, se han convertido en actividades de primer orden y se perciben como acciones que no garantizan ni estimulan el trabajo profesional, la creatividad y la innovación y por el contrario ponen en riesgo la tan anhelada autonomía institucional que por ahora se presenta esquiva y ambigua. Al adscribirse a la estructura administrativa y subordinarse a su control, el cargo directivo “adquiere un carácter prioritariamente administrativo (...) Sus mandos no le exigen un diálogo retroalimentador: le piden cuentas sobre la aplicación de sus disposiciones” (Ezpeleta 1996:90).

ancias elaboradas, revisadas y Académica –si la hay–.

o 2150/95 para la reducción de

elabora– los libros de matrícula

os docentes, administrativos y

elabora– las constancias de tra-
e, administrativo y de servicios

ado bajo este título apuntan so-
ocráticas, y al control y evalua-
y de servicios.

iden en afirmar que se desgas-
c. que en forma reiterada y per-
sancionatorio– en las diferentes
nifique algo productivo para la
o que les permitiría mayor pro-
tivos institucionales. Mientras
aciones y tareas que no se cum-
odos afirman que “se cumplen
primaria no suelen contar con
más la situación:

*hacer, divulgar o entregar cons-
tén la secretaria de la institución*

ático, es decir, diligenciamiento
rmes ante distintas dependen-
retroalimentación, asistencia a
que se deben “entregar las ta-
de primer orden y se perciben
nulan el trabajo profesional, la
rio ponen en riesgo la tan anhe-
ra se presenta esquivia y ambi-
nistrativa y subordinarse a su
carácter prioritariamente admi-
n diálogo retroalimentador: le
posiciones” (Ezpeleta 1996:90).

En cuanto a la labor de control, un trabajo de Ortega (1997:76) en México muestra que parece satisfacerle a los directivos de primaria su papel de vigilante; por el contrario, los estudios en EE.UU. señalan el rechazo a las actividades de vigilancia y supervisión; en Inglaterra (Leithwood 1982 citado por Ortega) casi la mitad de los directivos propenden programas académicos, no obstante sus acciones están más relacionadas con lo administrativo, aunque las perciben como poco satisfactorias. Los directivos vinculados al Programa RED coinciden en señalar que en el control de los docentes se encuentran con las manos amarradas y que en buena parte no lo están cumpliendo. La mayoría de ellos dicen no aplicar la Ley 200 de 1995 y siguen rigiéndose en aspectos disciplinarios por el Estatuto Docente de 1979, a pesar de sus posibles incongruencias.¹⁴

“Se defiende al trabajador como principio, independientemente de la pertinencia de la sanción y aunque esta posición afecte a la institución escolar” (Ezpeleta 1994, citada por Guerrero 1997:59). “El poder político-sindical tiene un peso superior al de la norma” (Guerrero 1997:60). En casos disciplinarios incluso graves, y después de agotar las vías del diálogo y la amonestación verbal, el directivo no puede hacer más que redactar sus memorandos, irlos acumulando uno tras otro (en México los directores dicen con humor “hacer el colchoncito”) y esperar meses en un ambiente enrarecido por el conflicto, debilitándose cada vez más su capacidad de decisión y de ejecución.

Los docentes exigen, pero cuando se aplican sus exigencias a los compañeros, se presenta falsa solidaridad entre ellos (.) El que hace las cosas mal lo premian con un ascenso o un traslado () Antes, a los docentes irresponsables se les encomendaba la tienda, la enfermería o la biblioteca (Rectores de la Costa Caribe)

Sin embargo, la solución no parece estar en otorgar a los directivos un poder omnímodo sobre los docentes. Muchos directivos tampoco quieren asumir las funciones disciplinarias pues se sienten colegas de los docentes.

“La contratación colectiva y la estabilidad laboral del docente, como derechos socialmente adquiridos son asuntos delicados. No se puede dejar al simple criterio de cada director, la autoridad para tomar decisiones acerca de los sueldos o beneficios de los docentes. Tampoco puede abandonarse toda la responsabilidad presupuestaria de la educación a los directores de las escuelas, puesto que se trata de un servicio público de interés vital para la nación y para toda la sociedad” (Herrera 1996 168)

¹⁴El Estatuto Docente (Dec 2277/79) –aprobado después de una larga lucha sindical- otorga a los educadores un estatuto especial. La Ley 200/95 desconoce dicho estatuto incluyéndolos en un Código Disciplinario Único común a todos los “empleados y trabajadores del Estado”, dicha ley, a pesar de la fuerte oposición del magisterio, fue al final aprobada, pero su aplicación en el medio educativo soporta fuertes y complejas tensiones

Lo anterior muestra que, en realidad, la normativa y la presión sindical debilita y mina el poder de los directivos: no seleccionan a sus docentes ni administrativos, no utilizan los escasos instrumentos legales en casos de faltas graves, y la libertad de cátedra bloquea la posibilidad de intervenir en asuntos propiamente pedagógicos en relación con la docencia. Esto va a llevar a que rectores y directivos ensayen y utilicen otro tipo de estrategias a las legales para conseguir un cierto nivel de "governabilidad" en la institución. En vista de que las sanciones —en caso de aplicarse— son mínimas y la destitución es una empresa casi imposible, el "arma" más utilizada para "deshacerse" de un docente o funcionario problemático o incompetente, o que se opone a las políticas y actuaciones del directivo, es gestionar, aprovechando algunas influencias en la administración, su traslado a otro colegio o escuela, aunque este proceso puede llevarle varios años.

2.3.4. El directivo como administrador financiero

"Para nadie es un secreto que en Colombia, la educación, sobre todo la pública, es una cenicienta" (EP)

Un rector se convierte en un administrador de los recursos de su institución cuando:

- ◆ Establece junto con el Consejo Directivo de su institución los criterios para el manejo del Fondo de Servicios Docentes con el fin de atender los gastos diferentes a sueldos y prestaciones (Ley 115/94, art.182).
- ◆ Aplica la ley en el cobro de las tarifas del servicio educativo (art. 183, Ley 115/94).
- ◆ Exige el cumplimiento de los art. 2° y 3° de la Ley 60/93 en cuanto a la financiación de los municipios y distritos de la infraestructura y dotación de las instituciones educativas (Ley 115/94, art.184).
- ◆ Busca el acceso a líneas de crédito, estímulos y apoyo para ampliación de cobertura, construcción y adecuación de planta física, instalaciones deportivas y artísticas, material y equipo pedagógico (Ley 115/94, art.185).
- ◆ Realiza gestiones para la cofinanciación de proyectos (Ley 21 de 1982).
- ◆ Busca en el municipio programas de cofinanciación del transporte escolar (Ley 115/94, art. 187).
- ◆ En todos los procesos de contratación aplica la Ley 80 de 1993 y sus decretos reglamentarios que establecen los requisitos para dichos contratos.
- ◆ Aplica en el manejo de Fondos docentes el Decreto 1857/94 en cuanto a los recursos, la destinación de los mismos, el presupuesto, las prohibiciones, los libros contables y el control fiscal.

formativa y la presión sindical no seleccionan a sus docentes ni instrumentos legales en casos de sea la posibilidad de intervenir acción con la docencia. Esto va a utilicen otro tipo de estrategias de “governabilidad” en la insti- so de aplicarse— son mínimas y e, el “arma” más utilizada para problemático o incompetente, o el directivo, es gestionar, apro- tración, su traslado a otro cole- evarle varios años.

ciero

, la educación, sobre todo la

r de los recursos de su institu-

o de su institución los criterios Docentes con el fin de atender iones (Ley 115/94, art.182). el servicio educativo (art. 183,

de la Ley 60/93 en cuanto a la os de la infraestructura y dota- 115/94, art.184).

culos y apoyo para ampliación a de planta física, instalaciones ipo pedagógico (Ley 115/94,

de proyectos (Ley 21 de 1982). financiación del transporte es-

aplica la Ley 80 de 1993 y sus los requisitos para dichos con-

el Decreto 1857/94 en cuanto a os, el presupuesto, las prohibi- iscal.

- ◆ Presenta al Consejo Directivo, conjuntamente con Pagaduría –donde la hay– la propuesta de Presupuesto del año siguiente, teniendo en cuenta el plan de desarrollo del plantel (Dec. 1857/94, art. 5).
- ◆ Vela por la vigencia permanente de las pólizas de seguros que amparan los bienes del colegio.
- ◆ Controla, conjuntamente con la Pagaduría y la Revisoría Fiscal, la ejecución correcta del presupuesto.
- ◆ Revisa y controla que en los procesos de compras se apliquen las normas correspondientes a cotizaciones, orden de suministro o de servicio, ingreso a almacén, recibido a satisfacción y orden de pago de acuerdo con el Plan Anual de Compras (PAC).
- ◆ Solicita los certificados de disponibilidad presupuestal y de caja para firmar los respectivos contratos .
- ◆ Firma los cheques de egreso de acuerdo con el procedimiento de control interno.
- ◆ Revisa mensualmente los extractos de las cuentas bancarias.
- ◆ Revisa y firma los balances mensuales y semestrales de cuentas previamente elaboradas y firmadas por la Pagaduría y revisadas y firmadas por Revisoría fiscal, para ser aprobados en Consejo Directivo. Los semestrales para ser entregados a Contraloría Distrital (o Departamental), Secretaría de Hacienda o Secretaría de Educación o entidades que los soliciten según las normas.
- ◆ Revisa y firma órdenes de egreso de almacén.
- ◆ Controla con el almacenista –si lo hay– los *paz y salvo* de las personas que se retiran del plantel.
- ◆ Controla, conjuntamente con Pagaduría y Revisoría fiscal, el proceso de inventarios llevado a cabo por el almacenista –si es que existe el cargo– y lo envía a las entidades que lo soliciten según las normas.
- ◆ Asiste periódicamente con sus inmediatos allegados (pagador o/y almacenista) a cursos de actualización del manejo de fondos públicos y vela porque las normas se cumplan en el plantel.
- ◆ Organiza y controla el proceso de asignación de la Tienda Escolar según las normas vigentes.
- ◆ En el proceso contable de los fondos aplica la Resolución 4444/95, o sea el Plan General de la Contabilidad Pública, o las resoluciones particulares de cada distrito o municipio (caso de Bogotá, Dec. 1035/97 y Res. 1108/97).

Durante mucho tiempo solamente un grupo de rectores, los ordenadores de gasto, tuvo entre sus atribuciones el manejo de fondos (ver Dec. 13342 de 1982). La tendencia actual y que se impone hacia el futuro apunta a que tanto rectores como directores manejen fondos docentes, fondos de cofinanciación provenientes del FIS para inversión y busquen nuevas fuen-

tes de recursos. El pago de profesores y administrativos todavía se mantiene a nivel central, pero en Bogotá –por ejemplo– los directivos están empezando a realizar los pagos a los celadores y están contratando con particulares o empresas privadas los servicios contables. Podría suponerse que, en un futuro no muy lejano, la contratación la realicen los mismos colegios y escuelas con entidades privadas de vigilancia y que después la política se extienda a los servicios de aseo y secretaría.¹⁵

Un buen número de directores de las escuelas de primaria a finales de 1997 recibió capacitación sobre manejo de fondos, contratación y contabilidad, y empezaron a administrar algunos recursos. Esto ha generado en ellos una situación de ambivalencia: por un lado se sienten contentos por recibir recursos, así sean escasos; por el otro, es una carga de trabajo y una responsabilidad mayor que recae sobre sus hombros.

Los rectores ordenadores de gasto con amplia experiencia en este campo señalan que una de las actividades que más exige dedicación, tiempo, cuidado y genera estrés, es el manejo de los Fondos docentes de la institución, el manejo de los fondos públicos. El firmar cada cheque, cada cuenta, cada autorización, es jugarse su honra, fama y responsabilidad. Por lo tanto, se debe hacer con el mayor cuidado, honestidad y pulcritud. Es el tópico más vulnerable y que le puede acarrear las más graves sanciones.

En Argentina, “un porcentaje significativo de rectores declaró que no debería ocuparse o no debería cumplir ninguna función en relación con la administración de los recursos materiales de la escuela. A pesar de esto, buena parte de ellos declara ocuparse efectivamente de estos menesteres, aunque secundariamente () Existe una correlación positiva entre el monto de los recursos administrables y la predisposición de los rectores escolares para ocuparse de ellos () A menores recursos, mayor necesidad de administrarlos bien, pero menor predisposición de quienes pueden hacerlo para realizar esta tarea” (Braslavsky 1990 96-97)

La opinión de los directivos colombianos vinculados al Programa RED coincide en estas apreciaciones. En términos de ellos, administrar unos fondos tan exigüos que no permiten satisfacer las más mínimas deman-

¹⁵ Esta política de privatización es coherente también con la lógica empresarial del *outsourcing* (recursos o fuentes externos), que propone que todos los servicios que no responden de forma específica a la misión de la “empresa” deben ser contratados a otras especializadas en el ramo y no formar parte de la planta de personal. En teoría, esto permitiría que los rectores se dedicaran propiamente a lo pedagógico y delegaran en estas empresas de vigilancia, aseo, manejo contable, etc. la administración de dichas tareas. En teoría, también, se supondría que los docentes y los directivos serían la única planta de personal estable y administrada desde la misma institución, pues son los “empleados” específicos y fundamentales para la prestación del servicio.

ministrativos todavía se manejan por ejemplo— los directivos están contratando a contables y están contratando con contables. Podría suponerse que la realicen los mismos directivos de vigilancia y que después la realice la secretaria.¹⁵

Escuelas de primaria a finales de los años 90, fondos, contratación y contabilidad de recursos. Esto ha generado en un lado se sienten contentos por el otro, es una carga de trabajo y una gran responsabilidad.

Se requiere mucha experiencia en este campo, más exige dedicación, tiempo, gestión de los Fondos docentes de la institución, firmar cada cheque, cada cuenta, honrar la fama y responsabilidad. Por lo tanto, honestidad y pulcritud. Es el deber de crear las más graves sanciones.

El director de rectores declaró que no define una función en relación con la gestión de la escuela. A pesar de esto, existe una correlación positiva entre el nivel de predisposición de los rectores a gestionar recursos, mayor necesidad de predisposición de quienes pueden gestionar (Avsky 1990 96-97)

Los directivos vinculados al Programa RED, algunos de ellos, administrar unos recursos para hacer las más mínimas demandas.

Con la lógica empresarial del *outsourcing* se contrata todos los servicios que no responden a ser contratados a otras especializadas. En teoría, esto permitiría que los directivos delegaran en estas empresas de vigilancia dichas tareas. En teoría, también, se crea la única planta de personal estable y se contrata a los "empleados" específicos y funda-

das educativas, es realmente frustrante, tanto para el directivo, como para los maestros y los alumnos. Al no tener un presupuesto fijo, a no ser por los llamados Fondos de Reposición (fondos que los municipios aportan a las instituciones educativas como aporte de matrículas y pensiones de los alumnos de 6° a 9°), las proyecciones hacia los años posteriores (planes bianuales, trianuales, quinquenales) se quedan en la mayoría de los casos trancos y sin perspectivas de realización. Con frecuencia los desembolsos se hacen hacia el final del año y las ejecuciones proyectadas para un año deben realizarse en uno o dos meses.

Aunque no son de su competencia, a veces el directivo debe colaborar con tareas como las relacionadas con el comedor escolar, conseguir cotizaciones o hacer las compras personalmente. Algunos quisieran delegar estas tareas pero, mientras sean ellos los que deban responder, ¿cómo hacerlo si no tienen autonomía para escoger a sus colaboradores? ¿cómo confiar una responsabilidad tan delicada en alguien que no es de absoluta confianza?

Ante la situación crítica de la planta física, mobiliario y material didáctico de la mayoría de las instituciones, y ante un Estado que no cumple a cabalidad con sus obligaciones para con una educación digna y de calidad, un grupo de directivos ha asumido, por iniciativa propia, como su labor prioritaria la consecución de recursos gestionando proyectos con diferentes entidades públicas y privadas con mucho éxito, pero con el riesgo de descuidar su misión pedagógica. Este tipo de gestión es bien visto por la administración central y departamental por razones obvias, pero puede conducir a la competencia desleal entre instituciones y a aumentar la inequidad en la distribución de los recursos públicos. Resulta evidente que los colegios grandes entran a competir en condiciones desiguales con las escuelas que no cuentan con una planta de personal directiva, ni administrativos en quienes delegar algunas responsabilidades para poder dedicarse a la gestión externa de nuevos recursos. En Barranquilla y en el Departamento del Atlántico algunos rectores exitosos en este campo han vinculado a su esfera de influencia a escuelas cercanas con el fin de hacerlas partícipes de los medios y recursos conseguidos, suavizando parcialmente las inequidades existentes.

2.3.5. El directivo como líder comunitario

"El escenario del rector es muy amplio, sobre todo en la provincia donde el colegio de Básica Secundaria es el primer centro de la cultura del municipio. Allí acuden todos a prestar las instalaciones para todo tipo de reunión, a buscar representaciones para cualquier evento, buscar público para muchos espectáculos, ayuda para muchas necesidades, clientes para sus nego-

cios En fin, el rector tiene que vérselas con todos y manejar conflictos por medio de alianzas, acuerdos, negociaciones y ganar un espacio sin perder su libertad" (MB)

El docente directivo se convierte en líder comunitario cuando:

- ♦ Mantiene activas las relaciones con las autoridades educativas, con los patrocinadores o auspiciadores de la institución y con la comunidad local, para el continuo progreso académico de la institución y el mejoramiento de la vida comunitaria (Dec. 1860/94, art. 25).
- ♦ Establece canales de comunicación entre los diferentes estamentos de la comunidad. Promueve y facilita la participación de dichos estamentos en la organización de la institución (Dec. 1860/94, art. 25).
- ♦ Promueve actividades de beneficio social y cultural que vinculen al establecimiento con la comunidad local. Facilita espacios institucionales para el desarrollo comunitario. Dirige y supervisa las actividades de bienestar y proyección a la comunidad (Res. 13342/82, art. 3).
- ♦ Atiende las visitas oficiales que lleguen a la institución: supervisores, coordinadores de CADEL (Centro Administrativo de Educación Local, en Bogotá), Jefes de Núcleo, Alcaldía, Gobernación, etc.
- ♦ Promueve intercambios pedagógicos, científicos culturales y deportivos con otras instituciones educativas o estatales.
- ♦ Coordina con las entidades estatales proyectos de salud y prevención en los alumnos de su institución.
- ♦ Organiza con los estudiantes de grados 10 y 11 un servicio a la comunidad a través del Servicio Social Estudiantil.

La vivencia que hemos tenido en las visitas a los colegios y escuelas de las diferentes regiones apunta a una distinción muy clara en la manera como la comunidad percibe al directivo —e incluso al docente— en las grandes ciudades y en las poblaciones medianas y pequeñas. En estas últimas, en especial el rector del colegio, es una autoridad en el municipio: se le invita a todos los eventos oficiales, se le consulta, se le respeta, se le solicitan favores. Muchos de los funcionarios municipales, que manejan los hilos del poder local, han recibido su título de bachiller de manos del rector y éste ha sido con frecuencia su consejero, su apoyo o su censor. Las instalaciones deportivas, los auditorios del colegio están abiertos a los vecinos. Hay actividades de servicio social o cultural a la comunidad los fines de semana y en las noches. El pueblo está orgulloso de su colegio y respeta al rector, máxima autoridad educativa.

El panorama en las grandes ciudades es completamente diferente: una población desarraigada, de una gran movilidad, muchos de los estudiantes vienen de barrios lejanos; los colegios están masificados y estandari-

odos y manejar conflictos por
y ganar un espacio sin perder

omunitario cuando:

autoridades educativas, con los
stitución y con la comunidad
ico de la institución y el mejo-
860/94, art. 25).

e los diferentes estamentos de
rticipación de dichos estamen-
Dec. 1860/94, art. 25).

l y cultural que vinculen al es-
acilita espacios institucionales
y supervisa las actividades de
Res. 13342/82, art. 3).

a la institución: supervisores,
nistrativo de Educación Local,
obernación, etc.

entíficos culturales y deporti-
estatales./

oyectos de salud y prevención

10 y 11 un servicio a la comuni-
ntil.

a los colegios y escuelas de las
n muy clara en la manera como
uso al docente- en las grandes
pequeñas. En estas últimas, en
dad en el municipio: se le invita
ta, se le respeta, se le solicitan
cipales, que manejan los hilos
achiller de manos del rector y
apoyo o su censor. Las instala-
o están abiertos a los vecinos.
al a la comunidad los fines de
lloso de su colegio y respeta al

completamente diferente: una
idad; muchos de los estudian-
están masificados y estandari-

zados incluso en su diseño arquitectónico, sin identidad institucional; un porcentaje muy alto de profesores burocratizados que, además, no viven en el barrio. En un ambiente cargado de agresividad e inseguro, la escuela se defiende aislándose del medio, elevando sus muros, multiplicando los celadores y evitando correr "riesgos innecesarios" al abrir sus puertas. El directivo es un funcionario como otro cualquiera, sin prestigio académico y con muy poca relevancia y presencia en el contexto barrial o local.

Esta diferencia se alcanza a percibir en los textos escritos por los directivos, como veremos más adelante, en el tono de autoestima y en la misión que se asignan frente a la comunidad. La Ley General de Educación apunta hacia un directivo como líder comunitario y hacia una mayor integración de la escuela con la "comunidad" local, pero las condiciones desestimulantes de las grandes ciudades tal vez terminen imponiéndose a los deseos de los legisladores. Y, en este círculo vicioso, ¿qué papel puede jugar la escuela en la formación de nuevos ciudadanos y en la construcción de lo local?

Entre las muchas actividades que debe desarrollar el directivo está la de atender al público, y en especial a los numerosos contratistas beneficiados por el Estado (Alcaldías, Juntas Administradoras Locales, Universidades, ONG, etc.) con propuestas de campañas, conferencias, cursos... teniendo como base la población cautiva de los colegios. Es así como los "sabios" invaden por diferentes épocas las instituciones educativas para sacar adelante su "proyecto" y poder presentar constancia de su ejecución. Así también debe atender el directivo a los vendedores de libros, promotores de las editoriales, quienes resolución o decreto en mano le "informan" de los dineros asignados a la institución para libros, sillas, mapas, etc. ("A veces uno se entera por ellos"). No sobra decir que el rector o director también atiende a quienes consideran que la mejor forma de conseguir "su sustento" es acudir a los colegios esgrimiendo todo tipo de argumentos, llámense lamentaciones, dolor, histeria o llanto. En época pre-electoral los candidatos a alcaldías y concejos también hacen presencia en los principales colegios del municipio y, en las elecciones, las escuelas sirven como lugares para la capacitación de los jurados de votación y para la realización de los comicios.

Si el PEI de la institución es clasificado como sobresaliente, se debe asistir a reuniones, en el MEN, el IDEP, las universidades o la Secretaría de Educación, a más del tiempo que se emplea en preparar los materiales para su presentación. Además se asiste a Bienestar Familiar para llevar casos especiales, atender citatorios de personal, Contraloría, Escalafón, disciplinarios, alcaldía menor, ediles, hospital local, Policía nacional, etc etc (LR)

"Otras veces nos corresponde asistir al entierro del abuelo de un estudiante de tal o cual y recorrer kilómetros y kilómetros de un extremo a otro tras una carroza y, en el peor de los casos cargar el muerto, aunque nunca lo haya conocido" (MQ)

El directivo debe responder por quejas, reclamos, tutelas, recursos de reposición, informes, etc. En ninguno de los decretos reglamentarios figura la obligación de asistir, ya sea como acusador o defensor, a las instancias pertinentes: escalafón, control interno, veeduría ciudadana, personería, juzgados, contraloría, oficina de personal administrativo, disciplinarios, etc. a donde debe presentarse el alumno, padre, empleado y comunidad contra alguna(s) persona(s) de la institución educativa. En muchas ocasiones el directivo debe buscar su propia defensa o la asesoría jurídica cuyos costos, lógicamente, corren por su cuenta.

Una vez me aplicaron medida de aseguramiento porque hicieron un certificado falso un grupo de profesores Tuve que contratar abogado y pagarlo de mi bolsillo cien mil pesos Es mucha la energía que uno bota en eso (RH)

Fui acusada de prevaricato por omisión al retener los certificados de una alumna que se voló con la plata de una rifa para el paseo de grado (Rectora)

En un momento de cambio en el sistema jurídico e institucional como el que vivimos y, ante la aparición de nuevas herramientas para defender los derechos constitucionales como lo es la tutela, las instituciones educativas son "entuteladas" con mucha frecuencia, diligencias que debe atender el directivo así no comparta la decisión que tomó el Consejo Directivo o la asamblea de profesores y que provocó la tutela:

Los profesores toman la decisión y a uno le toca responder por la tutela Por un moño, por un motilado, tutela Eso lo desgasta a uno (JR)

Algunos directivos perciben todo esto como una intromisión de la ley y el derecho en la educación. En primer lugar, no hay jurisprudencia frente a los nuevos casos que se presentan, lo cual genera confusión. En segundo lugar, la jurisprudencia está a veces a cargo de laboristas y criminalistas, y la ejercen sin consultar a los educadores. Para los juristas lo importante es que se cumpla la ley, pero los directivos consideran que las decisiones en un contexto educativo deben tener un sentido pedagógico y formativo para los estudiantes y que, por lo tanto, debe haber un diálogo respetuoso entre lo jurídico y lo pedagógico:

Cuando me dijo el juez "Lo ha dicho la honorable Corte", le contesté "Yo soy también honorable y también tengo mi opinión" (AR)

Paradójicamente, el directivo debe desempeñar también una labor que podríamos llamar "judicial" puesto que con cierta frecuencia debe llamar a declarar a implicados y testigos en situaciones problemáticas, tomar declaraciones, levantar actas, radicarlas ante la autoridad competente e, incluso, hacer de detective.

amos, tutelas, recursos de re-
 decretos reglamentarios figura
 or o defensor, a las instancias
 eduría ciudadana, personería,
 administrativo, disciplinarios,
 padre, empleado y comunidad
 ón educativa. En muchas oca-
 siones de defensa o la asesoría jurídica
 cuenta.

o porque hicieron un certificado
 r abogado y pagarlo de mi bolsi-
 o vota en eso (RH)

r los certificados de una alumna
 o de grado (Rectora)

urídico e institucional como el
 s herramientas para defender
 tutela, las instituciones educa-
 cia, diligencias que debe aten-
 que tomó el Consejo Directivo
 la tutela:

responder por la tutela Por un
 a uno (JR)

o una intromisión de la ley y el
 no hay jurisprudencia frente a
 genera confusión. En segundo
 to de laboralistas y criminalis-
 pres. Para los juristas lo impor-
 directivos consideran que las
 tener un sentido pedagógico y
 o tanto, debe haber un diálogo
 co:

able Corte", le contesté "Yo soy
 " (AR).

peñar también una labor que
 n cierta frecuencia debe llamar
 aciones problemáticas, tomar
 nte la autoridad competente e,

Finalmente, además de las anteriores funciones y tareas, el directivo reci-
 be nuevas misiones y exigencias provenientes de las dinámicas institu-
 cionales –consagradas también por la ley: “las funciones que le asigna el
 PEI”, Dec. 1860, art. 25– y de la administración nacional y regional de
 turno. Cada administración propone un perfil determinado para sus di-
 rectivos. Para promoverlo, en lugar de la norma, utiliza los estímulos. En
 la perspectiva de construir instituciones “nuevas” se adelantan acciones
 como el impulso a los “PEI pilotos”, los “PEI sobresalientes” del MEN o
 el “Galardón Santafé de Bogotá a la gestión”. Se estimula la vinculación
 orgánica de las empresas a la escuela, estableciendo “matrimonios” que
 buscan aprendizaje mutuo y el manejo conjunto de indicadores de cali-
 dad, eficiencia, ejecución, competitividad y resultados. El introducir la
 escuela en una lógica competitiva y de mercado con el fin de recibir re-
 cursos y estímulos ha dinamizado a muchas instituciones, pero los es-
 fuerzos se han orientado con frecuencia hacia el mejoramiento de la
 imagen externa institucional, al *marketing*, sin transformaciones de fondo
 en los procesos pedagógicos.

2.4. El docente directivo ante la norma

*“Nuestra escuela pasa por un momento de transición () Se ha hecho mucho
 más conflictiva la función del directivo docente () por la búsqueda de una
 identidad pedagógica donde nos encontremos y reconozcamos () mantenién-
 donos a veces en un ambiente de confusión e inseguridad” (AV)*

Hemos sido excesivamente prolijos y enumerativos con el fin de mostrar
 y hacer sentir lo que experimentan y lo que abrumba a los directivos en la
 actualidad. La sensación de desorden es real. El presentar el panorama
 como algo coherente, claro, sin fisuras no corresponde ni a la realidad, ni
 a la manera como los directivos la perciben. De hecho, la mayoría de los
 comentarios a las normas son fruto de los debates y análisis del grupo de
 rectores y directores participantes en este proceso de reflexión que abrió
 el Programa RED.

Lo normativo no aparece aquí como lo opuesto a lo cotidiano; por el con-
 trario, está siempre presente en la vida del directivo, en sus prácticas, en la
 estructura y en los procesos institucionales, aunque “desplazando sus sig-
 nificados y condensándose en formas inestables” (Granja 1992:134) Desde
 el punto de vista formal, las normas ocultan la diversidad de las prácticas
 educativas, los intereses, las contradicciones y las luchas entre los diferen-
 tes grupos de poder que intervienen para su aprobación; se presentan como
 coherentes, como articuladoras y unificadoras, como ideal de un sistema
 educativo que –en la práctica– es complejo, diverso, y sufre profundas fi-

suras, inconsistencias, tensiones y contradicciones "Las escuelas no son la continuidad natural del orden normativo en la práctica, sino realidades complejas estructuradas con referencia a él" (Ezpeleta 1992:112).

El directivo docente, ante el intrincado y a veces contradictorio mundo de las leyes, opta con frecuencia por desarrollar estrategias de adaptación y supervivencia o, simplemente habituarse a vivir en una situación de continuas paradojas, a expensas del liderazgo pedagógico, académico o intelectual inherente a su rol. El directivo padece una sensación de impotencia al no poder ni siquiera cumplir con las exigencias de su responsabilidad como servidor público, exigencias que se presentan como necesarias para el proceso de modernización del sistema educativo.

Por otra parte, el cúmulo de leyes, decretos, resoluciones y demás disposiciones legales que fueron expedidos antes de la Constitución Política de 1991 -algunos de ellos aún vigentes-, y los promulgados después, están cargados de ambigüedad y a veces se superponen generando confusión y contradicciones en el momento de aplicarlos. Estas sensaciones se acompañan de angustia y estrés ya que el directivo se ve abrumado por las consecuencias de las múltiples decisiones que debe tomar y que no admiten aplazamientos, en especial por las sanciones que de ellas se puedan derivar, bien por el desconocimiento de las normas o bien por error de procedimiento.

Aquí es conveniente aclarar que no hay manuales de procedimientos claros respecto a casos disciplinarios, ni existen recopilaciones de la legislación educativa que lleguen semestral o anualmente a cada establecimiento como una política administrativa de actualización, información y difusión, lo cual genera entre los directivos un conocimiento de la legislación a través de la sanción de otro colega, de casualidad o por divulgación de organizaciones distintas de las oficiales.¹⁶ Probablemente por este hecho el Secretario de Educación de Santafé de Bogotá, D.C. encabezó la circular 001 del 96 así: "En razón a la confusión y algunas veces a la negligencia en la aplicación del Régimen Disciplinario, me permito aclarar algunos aspectos relacionados con el Decreto 2480 de 1986, reglamentario del Decreto 2277 de 1979 y la Ley 200 de 1995 y que espero orienten a los Directivos Docentes."

¹⁶ En Bogotá y Cundinamarca han cumplido una labor de tipo divulgativo y crítico los programas dominicales de radio realizados y pagados por los sindicatos desde hace varios años y con una de las mayores sintonías en la capital. Sin embargo, la posición -o mejor oposición- a veces excesivamente crítica de éstos frente a la normativa oficial ha contribuido también a la confusión. Los sindicatos prestan también asesoría jurídica a los docentes, pero varios directivos sugirieron que las Secretarías de Educación -o los C A D E L para el caso de Bogotá- deberían ofrecer este servicio a los directivos.

dicciones. "Las escuelas no son la práctica, sino realidades complejas" (Ezpeleta 1992:112).

Un mundo a veces contradictorio donde se buscan estrategias de adaptación y se vive en una situación de conflicto pedagógico, académico o intelectual. Existe una sensación de impotencia y las exigencias de su responsabilidad presentan como necesarias para el educativo.

Los decretos, resoluciones y demás disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos, promulgados después, están interpretados generando confusión y conflictos. Estas sensaciones se acompañan de un sentimiento de frustración. El directivo se ve abrumado por las decisiones que debe tomar y que no admiten apelaciones que de ellas se puedan retirar. Las normas o bien por error de

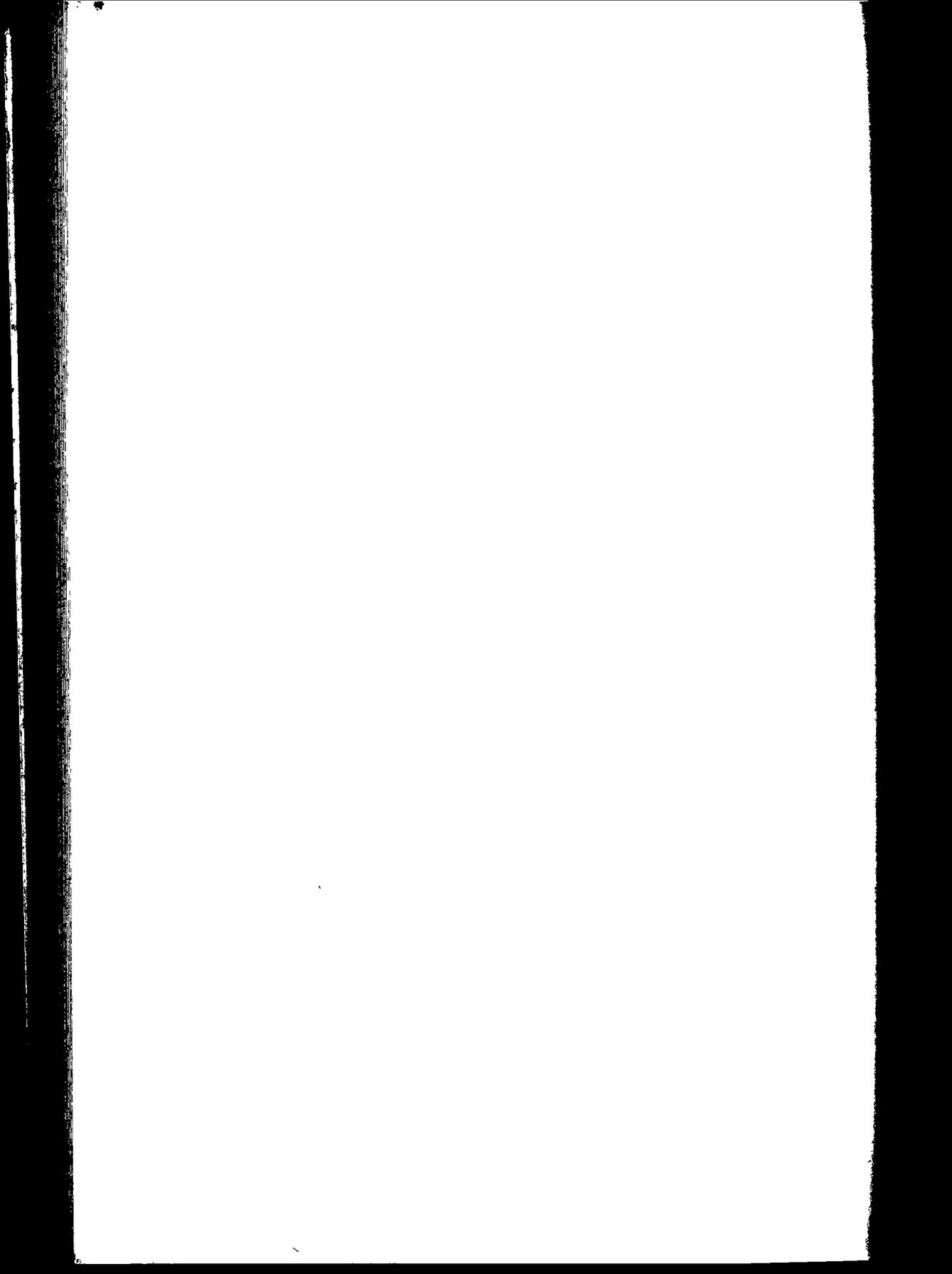
procedimientos claros y sencillos. Las recopilaciones de la legislación vigente a cada establecimiento como la información y difusión, lo cual facilita el conocimiento de la legislación a través de la divulgación de organizaciones. Por este hecho el Secretario de Educación encabezó la circular 001 del 96 así: "Debido a la negligencia en la aplicación de algunas disposiciones relacionadas con algunos aspectos relacionados con el Decreto 2277 de 1979 y con los Directivos Docentes."

Por de tipo divulgativo y crítico los proyectos por los sindicatos desde hace varios años. Sin embargo, la posición –o mejor dicho, la actitud– frente a la normativa oficial ha contribuido también a asesoría jurídica a los docentes, a través de la Asociación de Docentes de Educación –o los C A D E L para el caso de los directivos

En algunos casos se opta por la vía de cumplir con lo básico legal requerido para evitarse los problemas disciplinarios o penales derivados de sus acciones u omisiones. Un buen número de directivos siguen interpretando la norma desde la tradición burocrática que promovió la administración central en las escuelas durante décadas. El hacer uso de las normas como un "corsé" puede llevar a un estilo de dirección legal-burocrático (Sander 1994:241), es decir que las acciones se definen en relación con las normas y no con respecto a su espíritu, lo cual impediría rebasar los requerimientos mínimos legales, y trascender a un ejercicio de poder colegiado con plena autonomía para orientar el proyecto educativo de acuerdo con el horizonte construido con la respectiva comunidad educativa.

Dentro de este contexto, y con la esperanza de muchos directivos de que sea solamente una situación coyuntural y transitoria, la autonomía institucional expresada en las disposiciones legales resulta un tanto ilusoria ya que la escuela, en lugar de reconstituirse de una forma más comprometida, involucrando de forma más reflexiva a todos los miembros en torno a problemas centrales como el conocimiento, la pedagogía, la convivencia, el trabajo, etc. queda abierta y expuesta a las demandas o preocupaciones de carácter politiquero o económico, a la lógica del mercado y la competencia, a coyunturas y planes de corto plazo, así el Plan Decenal Educativo se haya formulado.

A pesar de todo, no se puede negar que la mayoría de la legislación reciente cumple un papel fundamental en la transformación y modernización de las escuelas y del sistema educativo en general, hacia una educación más acorde con el modelo de país y de sociedad planteado en la Constitución de 1991. Pero, en este proceso de transición, los mensajes de las administraciones son ambiguos –e incluso contradictorios– y han caído demasadas responsabilidades en los directivos y en la escuela en general, sin recibir a cambio un proporcional apoyo del Estado



3. Registrando las acciones. El directivo ante el espejo de su cotidianidad

Después de abordar el contexto normativo en el que se mueven los directivos del sector educativo estatal en Colombia, queremos ahora aproximarnos a la manera como viven, perciben y realizan su labor. A partir de la información que arrojó un largo proceso de autoobservación y de registro diario de las acciones de una veintena de directivos docentes, caracterizamos su cotidianidad, en especial, la forma como distribuyen su tiempo, sus ritmos de trabajo, sus coordenadas espacio-temporales, su quehacer, las relaciones con las personas y estamentos, así como la percepción de su actuar.

Sabíamos que los discursos sobre la dirección en Colombia estaban demasiado enrarecidos por las declaraciones de buenos deseos, por la normativa, por las disertaciones rimbombantes en los congresos y por la buena imagen que había que proyectar en un ambiente cada vez más competitivo. Por eso quisimos colocar sobre la mesa el quehacer cotidiano, lo considerado importante y lo superfluo, el recorrer los pasillos y la profunda soledad en el agite y el acoso diario.

3.1. Invirtiendo tiempo... invirtiendo el tiempo

Todo análisis del "tiempo del otro" es un comentario simultáneo sobre "nuestro propio tiempo" (Adam 1994 505)

Los estudios sobre la distribución y el uso que los individuos hacen del tiempo a través de un diario o registro de la secuencia y duración de las actividades que realizan (*time budget*) tienen una larga tradición desde el s. XIX (Le Play, Engels, Taylor...) en las ciencias sociales, económicas y en la "gestión científica de empresas" (Converse 1978:340-341). La mayoría de ellos han estado orientados a una planificación económica más "racio-

nal" o, al menos, se han movido en el contexto de la racionalidad económica capitalista donde el tiempo es un recurso, una mercancía, una especie de dinero que se gasta, se ahorra, se invierte o se despilfarra.¹⁷

La intención nuestra aquí se aleja un poco de ese interés. La técnica del diario o registro temporal de las acciones, realizada por los mismos directivos a manera de auto-observación, buscaba simplemente servirle de espejo –así fuera trizado– donde pudieran mirarse, tomar distancia del trajín diario y pensarse como tales en su institución. Lo que en el inicio fue un ejercicio como cualquier otro para motivar una reflexión sobre el quehacer del directivo, se convirtió "con el tiempo" en una investigación cooperativa entre la UN y los directivos de los colegios y escuelas vinculados al Programa RED.¹⁸

Los diarios inicialmente se plantearon como un registro abierto y genérico de las actividades. Después se quiso profundizar en las intenciones y en el papel jugado por el directivo en dichas acciones; por ejemplo, si se anotaba "de 11 a 11:45, reunión de profesores", se pretendía señalar en el diario el objeto de la reunión y si el directivo asistió en forma pasiva, o la lideró, o realizó propuestas personales... Se quiso llegar cada vez más al fondo y los registros se enriquecieron y complejizaron una y otra vez con glosas y aclaraciones. Algunos cumplieron "la tarea" formalmente; otros encontraron apasionante registrar su cotidianidad y anotaron durante más de un mes -ya en forma continua o salteada- sus actividades.¹⁹

En un tercer momento se propuso la organización y el análisis de la información recogida. Se sugirieron algunas pistas para ello: hipótesis para una lectura transversal de los registros, estrategias para sistematizar estadísticamente algunos datos, construcción de tipologías o categorías... Al encuentro de diciembre de 1996, un grupo significativo de directivos llegó con algunas gráficas estadísticas sobre la manera como ocupaba su tiempo y un comentario de unas dos páginas; otros aportaron sus reflexiones por escrito o en forma oral:

¹⁷ El nombre en inglés de la técnica del diario revela dicha racionalidad *time budget* (presupuesto de tiempo)

¹⁸ El ejercicio fue propuesto por Alejandro Álvarez (asesor del programa desde mediados de 1995 hasta diciembre de 1996) en una jornada realizada en agosto de 1996, ante las dificultades para proponer e iniciar proyectos de investigación por parte de cada directivo. En diciembre de 1996 el que escribe estas líneas asumió la coordinación del proyecto.

¹⁹ Al respecto, la rectora Delfina Acevedo registró 283 acciones en 71 días. Los directivos del colegio Dolores M^a Ucrós involucraron a otras personas del colegio para que registraran sus acciones ayudados por un formato. Otros delegaron los registros a estudiantes o a una secretaria.

texto de la racionalidad económica, una mercancía, una espe-
rante o se despilfarra.¹⁷

de ese interés. La técnica del
realizada por los mismos direc-
ba simplemente servirle de es-
rarse, tomar distancia del trajín
ción. Lo que en el inicio fue un
r una reflexión sobre el queha-
o" en una investigación coope-
legios y escuelas vinculados al

no un registro abierto y genéri-
profundizar en las intenciones y
as acciones; por ejemplo, si se
res", se pretendía señalar en el
vo asistió en forma pasiva, o la
e quiso llegar cada vez más al
emplejaron una y otra vez con
h "la tarea" formalmente; otros
anidad y anotaron durante más
la- sus actividades.¹⁹

ización y el análisis de la infor-
vistas para ello: hipótesis para
strategias para sistematizar esta-
de tipologías o categorías... Al
o significativo de directivos lle-
e la manera como ocupaba su
as; otros aportaron sus reflexio-

dicha racionalidad *time budget* (presu-
esor del programa desde mediados de
ada en agosto de 1996, ante las dificul-
gación por parte de cada directivo. En
ó la coordinación del proyecto
s acciones en 71 días. Los directivos del
sonas del colegio para que registraran
aron los registros a estudiantes o a una

"La vida social y agitada en la cual nos movemos e interactuamos está moldeada por el conjunto de interpretaciones e imágenes que de ella tomamos () En un comienzo y al registrar diariamente todo lo relacionado con mi trabajo como directivo docente, lo hice describiendo las acciones pero dejando ver en ellas un juicio de valor que no aportaba nada a la investigación. Poco a poco este ejercicio va cobrando fuerza e interés porque antes no me había detenido a pensar qué es lo que tanto hago para que no me alcance el tiempo, termine cansada y se me queden cosas importantes por hacer" (AH)

En ese momento se hizo evidente para nosotros que las cosas estaban lle-
gando mucho más allá de un "ejercicio" para desencadenar una reflexión
en el interior del grupo y que la información recogida era tan valiosa y
compleja, que merecía una sistematización y un análisis riguroso, y su
posterior difusión.

En junio de 1997 el equipo coordinador se propuso asumir la tarea de
tabular, sistematizar y realizar un primer análisis de la información reco-
gida en los aspectos más cuantificables. Si esto no se hacía en forma cen-
tralizada el trabajo presentaría tarde o temprano serias inconsistencias,
como nos mostraba la experiencia que sufrimos al intentar comparar las
gráficas elaboradas por cada directivo. Al liberarlos de la parte mecánica
del manejo de la información y de lo cuantitativo queríamos también que
los directivos se centraran en desarrollar una mirada más cualitativa e
interpretativa de su realidad cotidiana.

Para extraer de los diarios una información básica, fácilmente cuantifica-
ble, diseñamos un modelo de registro o matriz donde los directivos "vacia-
rían" algunos datos básicos de cada acción a partir de unos criterios
unificados. Se trataba de trasvasar lo correspondiente a dos semanas, no
necesariamente sucesivas: dos lunes, dos martes, dos miércoles, dos jueves
y dos viernes. Algunos, conscientes de que sus diarios no habían recogido
la información requerida en la matriz, volvieron a registrar las acciones.

Registro de actos del directivo			
Institución y jornada		Día de la semana	
Hora de inicio		Duración	
Lugar (dentro de la institución)		Lugar (fuera de la institución)	
Tipo de acción			
Con quién			

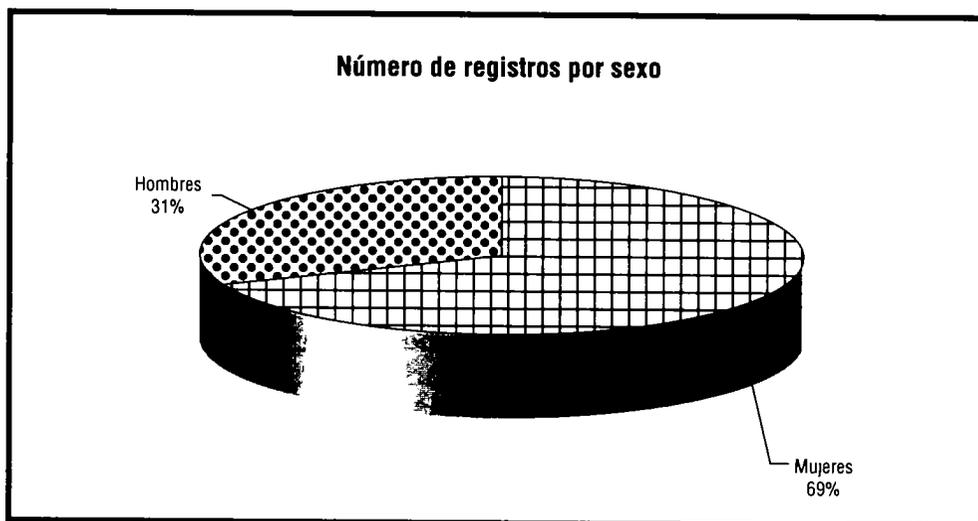
En agosto de 1997 se empezaron a recoger los registros unificados. Al final del proceso, 26 directivos entregaron 2.789 registros de sus acciones, correspondientes a 10 días laborales.

Nº de registros por directivo			Nº de días registrados por directivo										
Identificación	No.	%	L1	M1	Mc1	J1	V1	L2	M2	Mc2	J2	V2	TOTAL
LH	304	10 90%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
FO	173	6 20%	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	8
JR	169	6 06%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
MT	167	5 99%	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
RC	153	5 49%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
GR	148	5 31%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
CM	145	5 20%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
MQ	143	5 13%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
AF	138	4 95%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
MA	128	4 59%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
MC	120	4 30%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
OB	111	3 98%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
RH	97	3 48%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
SR	94	3 37%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
AH	87	3 12%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
AV	87	3 12%	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
CG	76	2 72%	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	5
OV	74	2 65%	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	6
MB	70	2 51%	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
DA	56	2 01%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
CP	52	1 86%	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	4
ML	49	1 76%	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8
CR	46	1 65%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
LR	43	1 54%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
MR	32	1 15%	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	6
MN	27	0 97%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
TOTAL	2789	100 00%	26	26	24	24	25	21	24	22	19	23	234

VALOR MÁXIMO 26 26 26 26 26 26 26 26 26 26 26 26 26 260

Mediana	95 5
Moda	87
Promedio	107
Desviación estándar	60 6

10
10
9
1 8



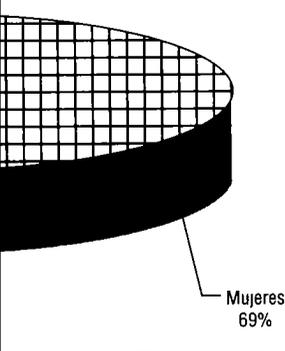
que, como acabamos de anunciar, a la hora de ponderar los resultados generales, los varones tuvieron un peso aproximado del 19% en la información que tiene carácter temporal, y del 31% en la relacionada con el número de acciones realizadas. En consecuencia, los valores serían para las mujeres del 81% y del 69%, respectivamente.

De los 5 varones –ninguno de ellos de Bogotá-, 3 dirigen colegios de secundaria grandes;²¹ uno, un colegio pequeño y el otro una escuela de primaria pequeña. De las 21 mujeres, 9 son de Bogotá; 12 dirigen colegios grandes con secundaria; 6 lo hacen en escuelas de primaria pequeñas, y 3 en escuelas de primaria grandes.

Es decir, el 38.5% de los directivos trabajan en primaria y el 61.5% en secundaria. Desde el punto de vista del número de registros realizados, la proporción se invierte: el 41% de los registros proviene de rectores, y el 59% de directores de primaria.

²¹ Consideramos en este trabajo a una institución escolar como pequeña, cuando –si atiende tanto la básica primaria o secundaria o media- tiene un solo grupo por curso, lo cual daría un promedio de 400 a 500 estudiantes (11 grados \times máximo 40 estudiantes), en el caso de escuelas de primaria, serían las que no tienen más de 2 grupos por curso en promedio. Las instituciones grandes llegan a tener 2 y 3 grupos por curso en primaria y secundaria, superando a veces la cifra de mil estudiantes. Un segundo criterio para considerar “grande” una institución es el contar con una planta administrativa y de servicios relativamente estable que permita una mínima estructura de delegación de funciones. Algunas escuelas de primaria, como las anexas a escuelas normales, se consideraron “grandes” independientemente de su número de estudiantes por apoyarse en una estructura administrativa, planta física y de recursos propia de una normal o de un colegio grande.

por sexo



para ponderar los resultados aproximado del 19% en la in- del 31% en la relacionada con nsecuencia, los valores serían pectivamente.

Bogotá-, 3 dirigen colegios de queño y el otro una escuela de son de Bogotá; 12 dirigen cole- n en escuelas de primaria pe- ndes.

ajan en primaria y el 61.5% en l número de registros realiza- e los registros proviene de rec- a.

colar como pequeña, cuando -si atiende e un solo grupo por curso, lo cual daría x máximo 40 estudiantes), en el caso de de 2 grupos por curso en promedio. Las or curso en primaria y secundaria, supe- undio criterio para considerar "grande" ministrativa y de servicios relativamente egación de funciones. Algunas escuelas es, se consideraron "grandes" indepen- yarse en una estructura administrativa, o de un colegio grande

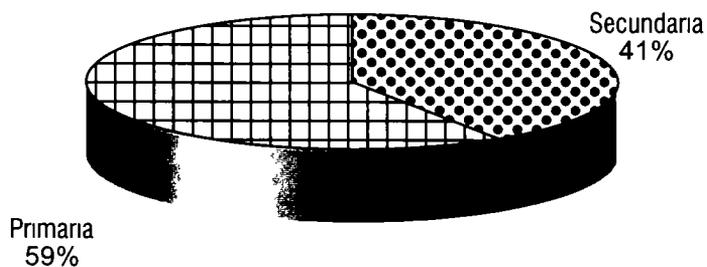
Siguiendo en este orden de ideas, el 30.8% de las instituciones son "pequeñas" (unos 400 estudiantes o sin una mínima planta de personal administrativo y de servicios) y 69.2% son "grandes". En este caso coinciden los valores anteriores con el número de registros realizados: 30% por las instituciones pequeñas, 70% por las grandes. La mayoría de los colegios de secundaria atienden a dos jornadas (mañana y tarde), algunos tres (mañana, tarde y noche) y otros sólo una jornada. Las escuelas en su mayoría prestan el servicio educativo en la mañana, algunas en la mañana y en la tarde y, un número menor, sólo en la tarde. Los colegios tienen un promedio de 30 a 40 profesores por jornada diurna (de 10 a 20, en la nocturna); las escuelas, entre 6 y 20 profesores por jornada. Sólo un colegio atiende todos los grados de la educación básica y media (de preescolar a 11°).

Respecto al personal administrativo, los colegios suelen contar con una planta administrativa y de servicios entre 6 y 27 personas, conformada en promedio por una secretaria, un bibliotecario/a, dos aseoadoras y un celador por jornada; además los colegios están apoyados por un pagador y, a veces, por un mensajero u otros colaboradores. En la práctica, en primaria ninguna institución cuenta con secretaria, mucho menos bibliotecario/a, mensajero o pagador; la planta de servicios se reduce -cuando la hay- a la celaduría (excesivamente prominente en Bogotá, tal vez por las condiciones de inseguridad de la ciudad) y, en segundo lugar, al aseo (una aseoadora, por lo general).

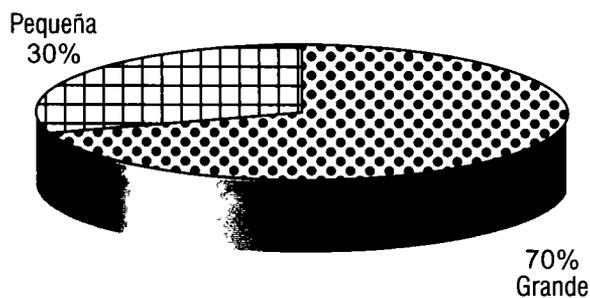
En cuanto a regiones, de Atlántico y Barranquilla son el 46%, de Bogotá el 35%, del Tolima el 11% y del Chocó el 8%. El número de registros aportado por la Costa es el mayor: Atlántico y Barranquilla 56%, Bogotá 26%, Tolima 14% y Chocó 4%. Si sumamos Bogotá y Barranquilla, las dos únicas ciudades grandes de donde proceden los participantes, serían 13 los directivos, es decir, el 50%, y aportaron el 49.7% de los registros. Los directivos de las ciudades pequeñas y medianas como Soledad, Galapa, Palmar de Varela, Baranoa (Atlántico), Ibagué, Líbano, Armero-Guayabal (Tolima), y Quibdó (Chocó), suman el otro 50%, aportando el 50.3% de los registros. Todas las instituciones son urbanas, aunque tres de las escuelas de Bogotá han sido clasificadas como rurales por sus difíciles condiciones de acceso e inseguridad (Ciudad Bolívar).

Los colegios y escuelas en su mayoría fueron fundados en la década de 1960, época de gran expansión urbana del sistema educativo, aunque los hay de 1908, 1920, y de los años 30 y 40. Un pequeño número se fundó en los años 70 y en los 90. Algunos colegios, en especial los más

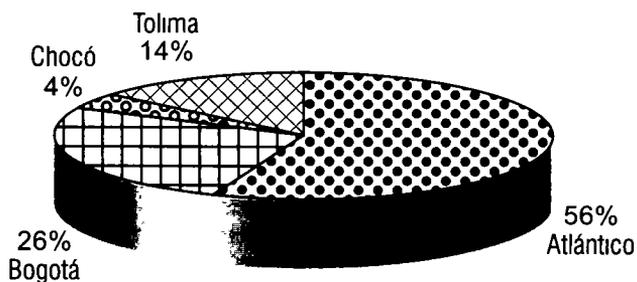
Número de registros por nivel



Número de registros por tamaño de la institución



Número de registros por regiones



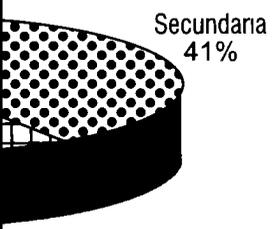
anti
exis
aspe
resp
may
técn
rige

En s
tal C
-fen
caci
de s
de 3
part
cont

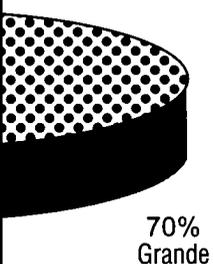
Los
de 4
tafo
mue

En
de
que

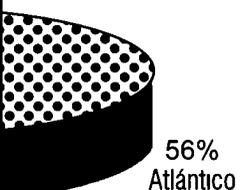
or nivel



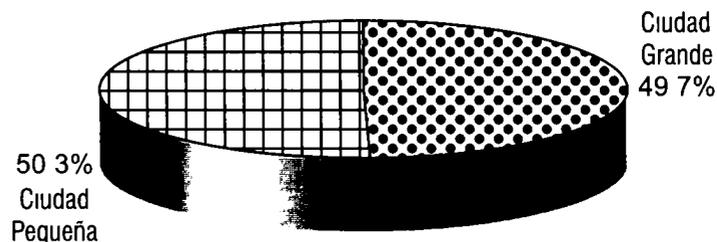
o de la institución



r regiones



Número de registros por tipo de ciudad



antiguos, no son mixtos. En la Costa Caribe, y en general en provincia, existe todavía una valoración muy positiva hacia este tipo de colegios, aspecto éste que valdría la pena explorar. Hay una relativa diversidad respecto a la modalidad de los colegios participantes, pues aunque la mayoría son de los denominados "académicos", algunos son de tipo técnico (comercial, normalista, industrial); además, unos pocos los dirigen religiosos o religiosas.

En síntesis, se aprecia un peso muy grande de los directivos de la Costa Caribe en este trabajo, así como de la participación de las mujeres -fenómeno generalizado entre los profesionales que trabajan en la educación básica-.²² Así mismo, ha sido mayor la participación de colegios de secundaria, y de colegios y escuelas grandes, y con una tradición de 30 o más años. La muestra, aunque reducida, da cuenta en buena parte de la diversidad de situaciones que se pueden encontrar en el contexto urbano de la educación pública colombiana.

Los participantes tienen una edad promedio de 48 años en secundaria, y de 42 en primaria, con valores de 36 y 60 años en los extremos. En el escalafón docente, si no tenemos en cuenta a los directivos religiosos que no muestran mucho interés en este tema, pues son apoyados económicamente

²² En un trabajo exploratorio contratado por el MEN que mencionamos antes, la proporción de mujeres/hombres entre los directivos fue de 60.4 y 39.6%, proporción un poco menor que en nuestro caso, pero con una diferencia significativa también (Chaparro 1997: 40)

por su comunidad, en secundaria casi todos tienen el grado 14° o, al menos el 13°; en primaria oscilan entre las categorías 11° y 14°, con un promedio entre la 13° y la 12°, respectivamente. Casi en su totalidad son licenciados en diferentes áreas (en especial, ciencias sociales, biología y química, matemáticas y física; en primaria hay una presencia un poco mayor de psicopedagogía y preescolar).

La mayoría de los directores de escuela que participaron con sus registros han cursado una especialización en diferentes temas y algunos maestría; en secundaria, la inmensa mayoría tienen el título de magíster, algunos de ellos en administración educativa. Respecto a la vinculación al sector educativo, los rectores llevan entre 20 y 30 años, y en el cargo directivo entre 5 y 25 años (13 en promedio), la mayoría de los cuales han permanecido en la institución que lideran en la actualidad. Los directores de primaria se vincularon al sector educativo entre 10 y 24 años atrás; como directores llevan entre 7 y 17 años (10 en promedio), tiempo que normalmente coincide con su permanencia en la institución actual.²³

Un segundo grupo de docentes directivos son los que, aunque elaboraron diarios, participaron en el proceso de reflexión y escribieron algunos textos, no entregaron la información en los formatos para ser tabulados. De ellos, algunos estuvieron durante todo el proceso con valiosos aportes y escritos (como Carlos Javier Prasca y Agustín Vidal, del Colegio Dolores M^a Ucrós de Soledad –Atlántico– y el padre Alberto Rodríguez del Clare­tiano de Bosa –Bogotá–). Un tercer grupo tuvo una participación esporádica e, incluso, puntual en algún momento del proceso; sus nombres aparecen en un listado a continuación. Otros, conocedores de algunos productos parciales de la investigación, aunque no participaron en forma directa, nos transmitieron su apoyo y nos animaron a seguir en el trabajo.

Es necesario reiterar algo que decíamos en la introducción: el grupo de directivos participantes es un grupo “especial” que no “representa” ni sirve para caracterizar a la mayoría de los directivos colombianos. Es un grupo

²³ En el escalafón docente colombiano los licenciados ingresan en la categoría 7ª, el paso a la categoría superior se obtiene en los grados pares por antigüedad y en los impares por antigüedad y cursos de “capacitación” o estudios superiores, acreditados. El sueldo mensual de un docente en categoría 14 en 1998 es de \$1'150 000 (unos US \$730). Los rectores tienen un sobresueldo del 30% y los directores del 20%. Si atienden dos jornadas, su sueldo se duplica. En el anterior trabajo citado del MEN, la edad promedio era de 39 años y 9 meses, llevaban 15 años en promedio como directivos, el 86.3% obtuvo título universitario, la mayoría en educación, el 14.5% tiene un postgrado en educación, el 4.6% en administración educativa y en otras áreas el 1.5% (ídem). Los directivos que participaron en nuestra investigación se caracterizan, pues, por una mayor formación académica, un promedio de edad un poco mayor, y un promedio ligeramente menor en cuanto a la antigüedad en el cargo.

los tienen el grado 14° o, al me-
 gorías 11° y 14°, con un prome-
 nte. Casi en su totalidad son
 al, ciencias sociales, biología y
 ría hay una presencia un poco

participaron con sus registros
 entes temas y algunos maestría;
 n el título de magíster, algunos
 pecto a la vinculación al sector
 30 años, y en el cargo directivo
 oría de los cuales han permane-
 ntualidad. Los directores de pri-
 entre 10 y 24 años atrás; como
 promedio), tiempo que normal-
 institución actual.²³

son los que, aunque elaboraron
 ección y escribieron algunos tex-
 ormatos para ser tabulados. De
 proceso con valiosos aportes y
 ustín Vidal, del Colegio Dolores
 re Alberto Rodríguez del Claret
 tuvo una participación esporá-
 ento del proceso; sus nombres
 os, concedores de algunos pro-
 que no participaron en forma di-
 minaron a seguir en el trabajo.

la introducción: el grupo de di-
 al" que no "representa" ni sirve
 ctivos colombianos. Es un grupo

s ingresan en la categoría 7ª, el paso a la
 or antigüedad y en los impares por anti-
 eriores, acreditados El sueldo mensual
 000 (unos US \$730) Los rectores tienen
 Si atienden dos jornadas, su sueldo se
 dad promedio era de 39 años y 9 meses,
 86 3% obtuvo título universitario, la ma-
 n educación, el 4 6% en administración
 ctivos que participaron en nuestra inves-
 nación académica, un promedio de edad
 r en cuanto a la antigüedad en el cargo.

Rectoras integrantes del equipo coordinador de la investigación

Iniciales	Nombre del directivo	Nombre del colegio	Nivel	Ciudad	Región
BS	Blanca Cecilia Suescún	Atanasio Girardot JT	S	Bogotá	Bogotá
LA	Luz Marina Álvarez	Brasilia JM	S	Bogotá	Bogotá

Grupo de directivos participantes con la información en registros unificados²⁴

Iniciales	Nombre del directivo	Nombre del colegio	Nivel	Ciudad	Región
AF	Alejandro Fernández	Inst Politécnico Femenino	S	Soledad	Atlántico
AH	Aura María Higuera	Ciudad Bolívar I	P	Bogotá	Bogotá
AM	Angela María Vélez	Inst Fem de Enseñanza	S	Quibdó	Chocó
CG	Carmen Gallardo	Francisco de Paula Santander	S	Galapa	Atlántico
CM	Carmen Elisa Manrique	Liceo Nacional de Ibagué	S	Ibagué	Tolima
CP	Carmen Sofía Pimenta	CEB 105	P	B/quilla	Atlántico
CR	Cecilia Rodríguez	CED España	S	Bogotá	Bogotá
DA	Delfina Acevedo	Guillermo León Valencia JM	S	Bogotá	Bogotá
FO	Francia Orozco	CEB 6	P	Soledad	Atlántico
GR	Gloria Rojas	La Merced JT	P	Bogotá	Bogotá
JR	Javier Ramos	Helena de Chauvin	S	B/quilla	Atlántico
LH	Luis Rubio de la Hoz	B/quilla para varones	S	B/quilla	Atlántico
LR	Luz Myriam Reyes	Benjamín Herrera JT	S	Bogotá	Bogotá
MA	Marta Aristizábal	Jiménez de Quesada	S	Armero-G	Tolima
MB	Marta Barros	Bto Comercial Palmar	S	Palmar	Atlántico
MC	Margarita Cruz	Tomás Rueda Vargas JM	S	Bogotá	Bogotá
ML	María Araújo de Labrador	Normal Santa Ana	S	Baranoa	Atlántico
MN	Marina Novoa	CED Estrella 2	P	Bogotá	Bogotá
MQ	Miguel Arrieta Q	CEB 99	P	B/quilla	Atlántico
MR	María Tarcila Rentería	Inst Integrado Carrasquilla	P	Quibdó	Chocó
MT	Maribel Tejera	Escuela N° 1 Mixta	P	Palmar	Atlántico
OB	Oscar Becerra	Inst Nacional Isidro Parra	S	Líbano	Tolima
OV	Ofelia Vera	Inst Politécnico Femenino	S	Soledad	Atlántico
RC	Rocío Consuegra	Esc Normal Santa Ana	P	Baranoa	Atlántico
RH	Ruth Yalile Hernández	CED Estrella 1 y 3	P	Bogotá	Bogotá
RL	Sofía Ramírez	CED Rafael Uribe JM	P	Bogotá	Bogotá

Este grupo de directivos que aportó sus registros es necesario destacar por su contin-
 uo y compromiso con el proceso a Alejandro Fernández, Aura María Higuera, Carmen
 Gallardo, Carmen Elisa Manrique, Delfina Acevedo, Javier Ramos, Luis Rubio de la Hoz,
 Myriam Reyes, Marta Aristizábal, Marta Barros, María Araújo de Labrador, Maribel
 Tejera, Ofelia Vera, Rocío Consuegra, Ruth Yalile Hernández y Sofía Ramírez.

Otros directivos participantes

Iniciales	Nombre del directivo	Nombre del colegio	Nivel	Ciudad	Región
AV	Agustín Vidal	Dolores M ^a Ucrós	S	Soledad	Atlántico
CJ	Carlos Javier Prasca	Dolores M ^a Ucrós	S	Soledad	Atlántico
AR	Alberto Rodríguez	Claretiano de Bosa JT	S	Bogotá	Bogotá
GO	Gloria de Jesús Ojeda	Escuela N ^o 1 para niñas	P	Palmar	Atlántico
EP	Hebert Pinzón	Inst Téc Industrial del Atlánt	S	Soledad	Atlántico
WM	Wilfrido Maldonado	Inst Téc Industrial del Atlánt	S	Soledad	Atlántico
RM	Ruby de Jesús Morales	CEB 168 JM	P	B/quilla	Atlántico
AS	Antonio Moisés S	Francisco José de Caldas	S	Soledad	Atlántico
PA	Primo Tolentino Arias	Inst Integrado Carrasquilla	S	Quibdó	Chocó
BC	Betsy Castañeda	CED Samper Mendoza	P	Bogotá	Bogotá
	Isabel Escobar de Cobelli	Liceo Nal Agustín Nieto JM	S	Bogotá	Bogotá
	Jesus M ^a Gómez	Colegio Juan Pablo II	S	V/cencio	Meta
	Julio Arévalo	Inst Nal de Cultura Popular	S	Bogotá	Bogotá

que acepta vincularse a un proceso formativo e investigativo como el que propone el Programa RED, caracterizado por el debate argumentado y la escritura, y motivar a una buena parte de los profesores de su institución.²⁵ Un grupo que está comprometido y que vibra con lo que hace:

Cuando uno se mete en el cuento de la educación totalmente –pues esto lo apasiona a uno tanto-, y lo hace con tanta pasión que todo el tiempo vive pensando uno en esto (AH)

3.1.2. Estableciendo las coordenadas temporales

El tiempo corre de manera extraordinariamente compleja, inesperada, complicada (), el tiempo se pliega o se tuerce, es una variedad que sería preciso comparar con la danza de las llamas en un brasero (Serres 1992 89)

Con el fin de hacer evidentes las posibles incoherencias de los datos en el mismo momento de recoger la información, el formato de registro solicitaba los mismos datos sobre los aspectos temporales de las acciones de los directivos docentes de dos maneras diferentes: por un lado, la *hora de inicio* de la actividad (formato 24 horas) y, por el otro, su *duración*. Es obvio que cualquiera de las dos informaciones hubiera sido –en apariencia– suficiente, pues cada una era deducible de la otra; sin embargo, el consi-

²⁵Con estos comentarios no estamos afirmando nada sobre la calidad o enfoque de su gestión, simplemente señalamos su actitud y compromiso con la educación y con los procesos de formación. Tampoco quisiéramos dar a entender que exista una relación directa entre el número de registros realizados y la calidad de la gestión del directivo

Participantes

Apellido	Nivel	Ciudad	Región
	S	Soledad	Atlántico
	S	Soledad	Atlántico
JT	S	Bogotá	Bogotá
Quiñías	P	Palmar	Atlántico
del Atlánt	S	Soledad	Atlántico
del Atlánt	S	Soledad	Atlántico
	P	B/quilla	Atlántico
Caldas	S	Soledad	Atlántico
Lasquilla	S	Quibdó	Chocó
Loza	P	Bogotá	Bogotá
Nieto JM	S	Bogotá	Bogotá
del II	S	V/cencio	Meta
la Popular	S	Bogotá	Bogotá

ivo e investigativo como el que por el debate argumentado y la de los profesores de su institución.²⁵ obra con lo que hace:

ción totalmente –pues esto lo apa- que todo el tiempo vive pensando

Características

riamente compleja, inespereza o se tuerce, es una variedad de las llamas en un

incoherencias de los datos en el on, el formato de registro solici-temporales de las acciones de los ntes: por un lado, la *hora de ini-* por el otro, su *duración*. Es obvio hubiera sido –en apariencia– de la otra; sin embargo, el consi-

a sobre la calidad o enfoque de su ges- uso con la educación y con los procesos que exista una relación directa entre el estión del directivo

derar únicamente una de ellas (la hora de inicio o la duración) hubiera ocultado las simultaneidades y traslapes en la temporalidad de las acciones. Por ejemplo, un directivo está en rectoría en una charla con un padre de familia, pero se ve interrumpido por una llamada telefónica; una secretaria entra y le entrega un documento para firmar, documento que firma al tiempo que atiende la llamada.

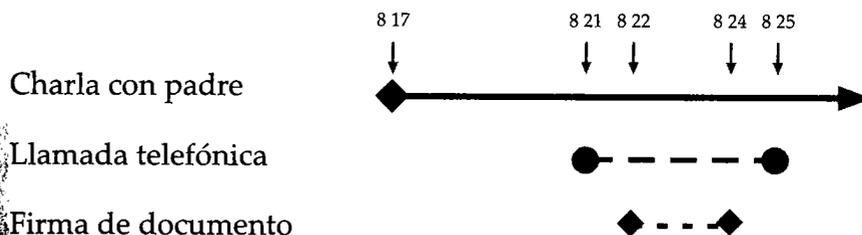
Basándose en la hora de inicio:

Anotaciones en los registros	Deducción de las duraciones
8 17 Charla con padre de familia en rectoría	4 minutos
8 21 Contestación de llamada telefónica	1 minuto
8 22 Firma de documentos	2 minutos
8 24 Charla con padre de familia en rectoría	

Basándose en las duraciones:

Anotaciones en los registros	Deducción de las horas de inicio
4 m Charla con padre de familia en rectoría	8 17
1 m Contestación de llamada telefónica	8 21
2 m Firma de documentos	8 22
Charla con padre de familia en rectoría	8 24

Presentación de las simultaneidades y traslapes de la acción a partir de la combinación de las horas de inicio con las duraciones:



Es decir, que en realidad no se abandona la charla con el padre: el padre de familia sigue allí y se continúan estableciendo una serie de relaciones comunicativas con él (miradas, gestos, actitudes...); simplemente se produjo un paréntesis en la comunicación verbal directa, provocado por una llamada telefónica; la comunicación telefónica se da –a su vez– en el contexto de una charla con un padre de familia, lo cual condiciona la conversación telefónica. Finalmente, un nuevo paréntesis se abre dentro del que

ya supone la llamada: el ingreso de la secretaria y la firma de documentos. Mientras se firman, se produce comunicación no verbal con la secretaria y, además, no se interrumpe la comunicación verbal con el interlocutor al otro lado del teléfono.

Este ejemplo muestra la complejidad y superposición de las acciones comunicativas en general, complejidad que pretendíamos explorar induciendo a los directivos a registrar tanto la hora de inicio como la duración de la acción. El resultado, sin embargo, resultó absolutamente lineal. Los registros no señalaron las superposiciones y traslapes, los paralelismos que se dan permanentemente en toda actuación, y más en un trabajo que implica relaciones permanentes con muchos grupos e individuos, como es la dirección de una institución educativa. En vista de ello, solicitamos de nuevo a los directivos que anotaran en forma detallada y minuciosa un día de trabajo; la solicitud fue acompañada de un ejemplo hipotético elaborado por nosotros, a partir de la experiencia personal de las dos rectoras vinculadas al equipo coordinador del proyecto, Blanca Cecilia y Luz Marina (ver *Anexo 2. Muestra de registros no detallados y Registros detallados*).

3.1.3. El tiempo ¿medido o construido?

Lo mejor del tiempo y del espacio es mío,
del tiempo y del espacio que nunca se han medido,
del tiempo y del espacio que nadie medirá

(Walt Whitman *Canto a mí mismo* 46)

Después de estas consideraciones iniciales vamos a analizar los resultados arrojados por los registros del actuar de los directivos en dos semanas.

Si bien en el mundo laboral (y en buena parte de otros campos de actuación) las acciones son encajadas en horarios rígidos con duraciones de 15, 30, 45, 60 minutos, por ejemplo, conociendo el mundo escolar, hasta las acciones más reguladas por el reloj como la entrada y salida de clases, y el comienzo y fin de las reuniones, no corresponde a las duraciones idealmente propuestas o concebidas. Es decir, que una reunión citada a las 3:00 de la tarde no suele comenzar nunca en el contexto educativo colombiano a esa hora, sino a las 3:07 o 3:11, por ejemplo. Sin embargo, los registros realizados por los directivos muestran o una idealización de las duraciones y los horarios, o la fuerza y la magia de los números que privilegian y marcan los relojes (los 5 minutos, los 15, los 30 y los 60), o ambas cosas.

retaria y la firma de documentación no verbal con la secreción verbal con el interlocutor

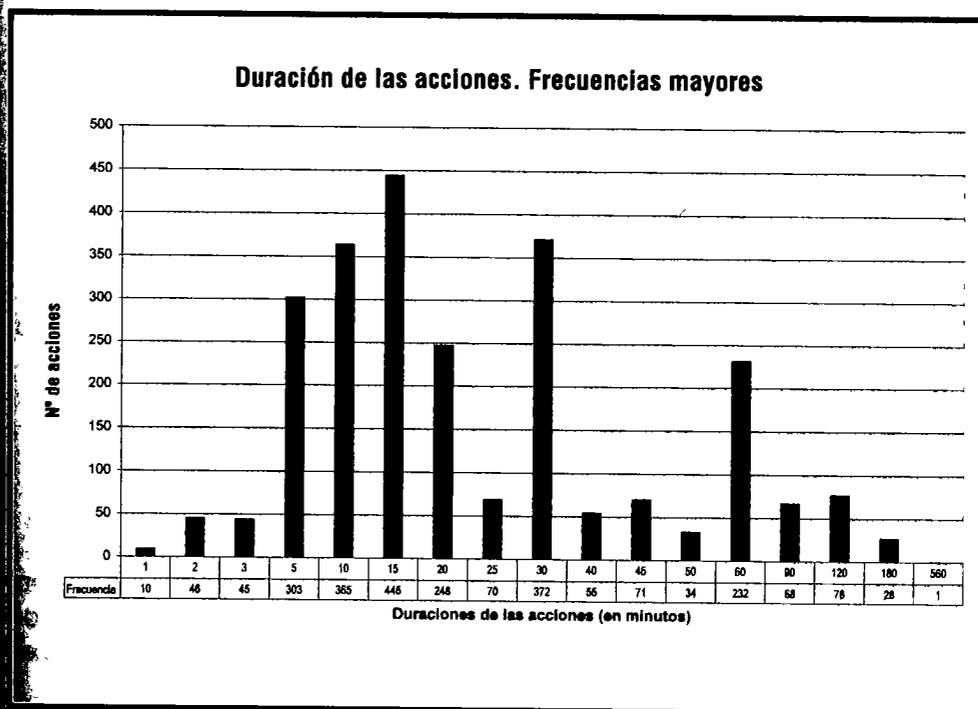
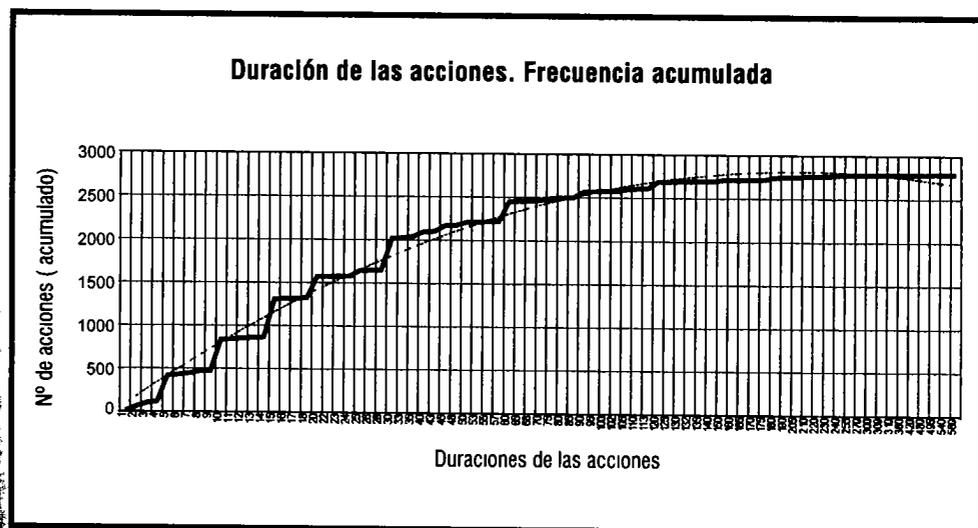
superposición de las acciones que pretendíamos explorar ino la hora de inicio como la du embargo, resultó absolutamente perposiciones y traslapes, los te en toda actuación, y más en anentes con muchos grupos e institución educativa. En vista ctivos que anotar en forma a solicitud fue acompañada de otros, a partir de la experiencia al equipo coordinador del pro- Anexo 2. Muestra de registros no

espacio es mío,
 e nunca se han medido,
 e nadie medirá

(Walt Whitman *Canto a mí mismo* 46)

les vamos a analizar los resul-
 ctuar de los directivos en dos

parte de otros campos de actua-
 rios rígidos con duraciones de
 ciendo el mundo escolar, hasta
 como la entrada y salida de cla-
 , no corresponde a las duracio-
 Es decir, que una reunión citada
 nunca en el contexto educativo
 3:11, por ejemplo. Sin embargo,
 os muestran o una idealización
 erza y la magia de los números
 s 5 minutos, los 15, los 30 y los



Por ejemplo, la gráfica de la *Duración de las acciones (frecuencia acumulada y frecuencias mayores)* muestra, no una curva normal, sino una escalera que avanza de 5 en 5 minutos: 5, 10, 15, 20, mucho menos 25, 30... y de ahí se pasa a 45 y a 60; luego, 90 y 120. Hay una "tiranía" del 5, antes de llegar a las acciones de más de 30 minutos; del 10 y del 15, entre 30 y 60; del 30, más allá de los 60 minutos. Esto, obviamente, no es así, pues nuestras acciones son

de 10, de 11, de 12 minutos. Sin embargo, tendemos a agruparlas en torno a esos números mágicos a los que nos induce el diseño del reloj.²⁶

"Cuando anotaba mis registros había acciones que duraban 3, 7 u 11 minutos, por ejemplo En un comienzo las empecé a registrar tal cual, o sea el tiempo real de la acción, pero me llevaba más tiempo haciendo el descuento y opté por () [hacer] aproximaciones según el caso () Si la acción duraba 3 minutos anotaba 5 minutos" (FO)

De las 2.789 acciones registradas por los directivos, el 87.8% duran 60 o menos de 60 minutos; el 72.4%, 30 o menos de 30 minutos; el 56.3%, 20 o menos de 20 minutos; el 47%, 15 o menos de 15 minutos. La duración-acción más común es de 15 minutos; le siguen las de 30, 10, 5, 20 y 60 minutos. Si se registraron 98.565 minutos en total, entre 2.789 acciones, el promedio de duración por acción es de 35 minutos. Todos estos valores habría que relativizarlos pues la mayoría de los directivos en realidad no registraron esas pequeñas acciones –como interrupciones, pequeños paréntesis-, por no considerarlas relevantes.²⁷ En concreto, habría que pensar que los porcentajes de las acciones de corta duración deberían aumentar, y que debería disminuir el promedio de duración por acción.

"El máximo de acciones por día es 9, y la duración de las acciones en tiempo en su mayoría están con más de 15 minutos cada una Al parecer, mi tendencia es a dedicar tiempo 'suficiente a lo que hago', tomarlo con calma y procurar no dejar acciones inconclusas" (DA).

Los registros detallados de un día muestran una cotidianidad un poco más agitada.

"La verdad es que un día de manera detallada es agotador En los registros aparecen los aspectos más significativos y a veces los pequeños detalles positivos o negativos que le 'arreglan' o le 'dañan' el día al Rector" () El registrar me limitaba para hacer otras cosas. (CM)

La directora de una escuela de Bogotá (Lidia Sofía), en su día anotado con detalle, registra 20 acciones en 6 horas, con 8 interrupciones, para un promedio de 13 minutos por acción. Su compañera Ruth Yalile, registra en el

²⁶ En el equipo coordinador del proyecto también caímos inconscientemente en esta "trampa" y en el *Modelo de Registro Detallado* elaborado por nosotros y que enviamos a los directivos (ver Anexo 2), también predomina un patrón implícito de 5 minutos como organizador de las duraciones. Es decir, el tiempo no se piensa como un flujo continuo, sino en unidades discretas.

²⁷ Durante el proceso se hizo énfasis en la importancia de registrar esas pequeñas acciones, incluso –se dijo– hasta el hecho de ir al baño, acción que sólo una directora de escuela registró (ver Anexo 2).

ndemos a agruparlas en torno a
e el diseño del reloj.²⁶

que duraban 3, 7 u 11 minutos,
strar tal cual, o sea el tiempo real
endo el descuento y opté por ()
acción duraba 3 minutos anotaba

directivos, el 87.8% duran 60 o
os de 30 minutos; el 56.3%, 20 o
os de 15 minutos. La duración-
siguen las de 30, 10, 5, 20 y 60
en total, entre 2.789 acciones, el
5 minutos. Todos estos valores
de los directivos en realidad no
o interrupciones, pequeños pa-
²⁷ En concreto, habría que pen-
s de corta duración deberían
medio de duración por acción.

cción de las acciones en tiempo en
una. Al parecer, mi tendencia es a
erlo con calma y procurar no dejar

tran una cotidianidad un poco

es agotador. En los registros apa-
los pequeños detalles positivos o
a al Rector" () El registrar me

lia Sofía), en su día anotado con
n 8 interrupciones, para un pro-
añera Ruth Yalile, registra en el

mos inconscientemente en esta "tram-
or nosotros y que enviamos a los direc-
mplicito de 5 minutos como organizador
omo un flujo continuo, sino en unidades

cia de registrar esas pequeñas acciones,
cción que sólo una directora de escuela

mismo tiempo 24 acciones, para un promedio de 10 minutos por acción. Dos estudiantes "siguieron" durante tres días a la rectora Carmen Elisa Manrique (Ibague) anotando sus acciones. Por ejemplo, en un día, entre las 8:30 y las 10:10 de la mañana anotaron 32 acciones, lo que da un promedio de una acción por cada 3 minutos; entre las 2:45 y las 5:30 de la tarde, anotaron 27 acciones: 6 minutos promedio por acción. Oscar Becerra, de El Líbano, en el registro detallado de un día, presenta 28 acciones entre las 7:20 de la mañana y las 12:20 de la tarde, unos 11 minutos por acción. En la jornada de la tarde, entre las 12:50 y las 5:45, 18 acciones, para un promedio de 16 minutos. Estos dos últimos casos –rectores que atienden 2 e incluso 3 jornadas– muestran un ritmo de cambio en las acciones más lento en la jornada de la tarde.²⁸ Algo similar señala el rector Alejandro Fernández, de Soledad:

"La cultura de las personas que tienen que ver con la institución y con nuestro medio diligencian más en la mañana También trato de solucionar cualquier eventualidad que se presente en la institución en horas de la mañana" (AF)

Es diferente el estado anímico de un rector cuando empieza el día que cuando termina Al principio es muy dinámica –no quiero decir que me desanime al finalizar la jornada–, lo que ocurre es que cada día realizo un sin fin de actividades que antes no me daba cuenta que lo estaba realizando, pero con estas gráficas lo veo claramente (AH)

[Al comentario anterior responde CM] *Lo pesado lo hace el grupo de personas con el que uno labora*

Stewart (1982, citado por Antúnez 1994:335) en su investigación sobre directores en general (no educativos), mostraba cómo la duración media de las actividades realizadas cotidianamente era de 9 minutos, una cifra muy parecida a la que arrojan los registros detallados de un día.

Lo anterior muestra y corrobora algo que ya se señaló para los contextos educativos anglosajones y españoles: el directivo realiza muchas y cortas acciones en el desempeño de sus funciones, es decir, atiende diferentes situaciones y personas en tiempos muy breves, saltando de un tema a otro (Willower 1983:33, citado por Gimeno 1995:19).

Hall, Mackay y Morgan (1986) "en un estudio realizado sobre cuatro directores de secundaria a lo largo de un año, encontraron (...):

²⁸ Ver en los anexos los registros detallados de un día (Anexo 2) y las reflexiones de Carmen Elisa sobre las implicaciones de una triple jornada para una rectora (Anexo 1) Como dijo en una ocasión, el asumir las tres jornadas "es mejor para el Estado, pero peor para uno"

- inversión de más tiempo en actividades de enseñanza (en docencia directa) que en la dirección profesional de las materias de enseñanza;²⁹
- inversión de más tiempo en 'operaciones' y 'gestión humana' que en 'política educativa';
- fragmentación, variedad e intensidad de las tareas, indefinición de reglas relativas a los procedimientos utilizados para la negociación (pág. 11 y sig.);
- en cuanto a las tareas mismas, los autores las categorizaron en los siguientes grupos: enseñanza, representación, política educativa y curricular; rutinas administrativas y gestión; contactos y gestión del personal -interna y externa- (pág. 15);
- respecto a tales contactos, cuando estaban referidos a los profesores, tanto si eran planificados como si no lo estaban, llama la atención el contexto en el que éstos se producían mayoritariamente (pasillos, patios de recreo, salas de profesores, etc.), su multiplicidad y su escasa duración (pág. 69)" (Gimeno 1995:146-147).

El tiempo del directivo está inscrito y enmarcado en el tiempo escolar y en el ritmo de la "campana" o el "timbre" que señala los cambios de clase, o la salida o entrada del descanso. Estos ritmos regulan la mayoría de las veces las tramas de su relación con los profesores y estudiantes.

En el recreo siempre permanezco allí [en la institución] porque creo que es el espacio y momento de mayor contacto con los estudiantes (CM).

No obstante, el directivo es el docente con una mayor flexibilidad horaria y con ritmos más irregulares y de menor duración. Su flexibilidad se revierte negativamente sobre las posibilidades de control y organización de su propio tiempo, resultando -a la final- en función de los tiempos -mucho más rígidos- de los demás.

El trabajo como directivo docente me ha enseñado que tengo que estar muy dispuesta, con muy buen ánimo y una gran dosis de responsabilidad, pues de mí depende una gran parte de avances o estancamientos de la institución. Lo anterior no se debe a la falta de organización, planeación o una agenda bien definida, pues cuando se llega la hora de la verdad mucho de lo planeado se desarrolla, pero otra gran parte debe ser cambiada (. . .) Cómo puedo saber si otra persona está contando con mi tiempo y disponiendo con lo que cualquier día debo hacer; es decir yo siento que hay muchas personas a mi alrededor que disponen también de este tiempo en la institución o fuera de ella (AH).

²⁹ A diferencia del caso colombiano, en varios países el directivo no abandona del todo la docencia para dedicarse a sus funciones directivas

de enseñanza (en docencia de las materias de enseñanza;²⁹ 'es' y 'gestión humana' que en las tareas, indefinición de roles para la negociación (pág.

es las categorizaron en los sitios, política educativa y contactos y gestión del personal

an referidos a los profesores, estaban, llama la atención el mayoritariamente (pasillos, pasu su multiplicidad y su escasa (17).

marcado en el tiempo escolar y que señala los cambios de clase, como regulan la mayoría de las profesores y estudiantes.

stitución] porque creo que es el estudiantes (CM)

una mayor flexibilidad horaria duración. Su flexibilidad se refiere a los controles y organización de la función de los tiempos -mu-

do que tengo que estar muy responsable, pues de mí depende el funcionamiento de la institución. Lo anterior es una agenda bien definida, de lo planeado se desarrolla, pero no puedo saber si otra persona está que cualquier día debo hacer; es alrededor que disponen también de (1).

el directivo no abandona del todo la

"Hay ocasiones en que la infinidad de acciones o compromisos no le permiten al Rector atender situaciones de tipo 'muy personal' No existe un período de 'descanso' que pueda ser utilizado libremente por el Rector" [Sin embargo, si por casualidad uno tuvo que salir lo reciben con una frase como:] 'Ah la estaba esperando Tan difícil que es conseguirla a Ud.' (CM)

"Son muchas las cosas que en mi diario quehacer encuentro contrarias a la naturaleza de mi cargo ya que no es propiamente una función mía dirigir una pelea de estudiantes, ni tampoco involucrarme en problemas propios de la población del sector" (RH)

"Analizando los registros y retrotrayendo las páginas de las acciones del directivo docente, se puede determinar que el directivo docente no tiene una función determinada, es el que está de acuerdo con las necesidades y de acuerdo con los avances de sus competencias" (AV).

Sin embargo, algunos directivos señalan que, tras la aparente desarticulación de las acciones, con frecuencia puede encontrarse una lógica o un sentido general:

"Estos cuatro bloques de acciones presentadas [pedagógicas, organizacionales, administrativas y financieras] no están aisladas, cada una de ellas se conecta con otras, formando un engranaje que da vida a la institución a través del Proyecto Educativo Institucional. Acciones externas e internas se entrelazan con sentido, buscando los objetivos propuestos" (CG)

"Una mirada global a los registros realizados permite afirmar que la labor de un rector tiene múltiples facetas y se encamina hacia objetivos específicos muy diversos, pero que van en pos de un objetivo general lograr el funcionamiento armónico de la institución educativa, para que el proceso pedagógico se cumpla de la mejor manera posible" (MA).

"La gestión que adelanta un Rector diariamente le da a la institución la dinámica hacia el progreso o el atraso de la misma. El Rector le da al colegio el carácter de seriedad, responsabilidad, etc." (CM)

"Los directores suelen tener una 'visión' de lo que quieren que sea su escuela, aunque no sea explícita. Esta 'visión' de los directivos no es 'puesta en común' con el resto de la comunidad educativa, no se promueve y los directivos no parecen realizar acciones concretas o claras para que se lleven a cabo" (Herrera 1996:161).

3.1.4. El tictac del reloj

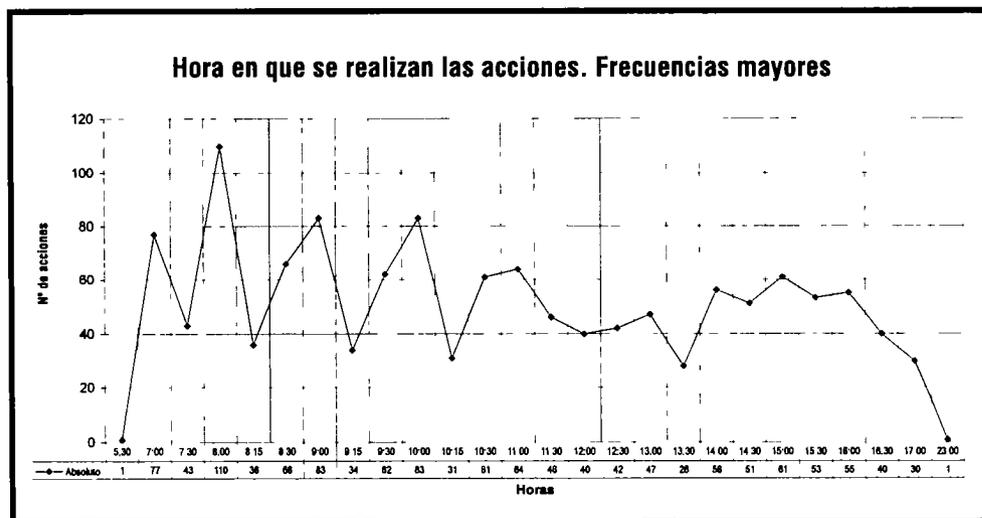
- ¡Qué reloj tan divertido! –anotó Alicia- ¡Dice el día, pero no la hora!
- ¿Por qué debería hacerlo? –murmuró el Sombrerero- ¿Acaso tu reloj dice el año?

- Claro que no –contestó Alicia rápidamente-, pero es que un año dura demasiado tiempo
- Ese es el caso de mi reloj –dijo el Sombrero-

(Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas*)

El mismo ocultamiento del flujo temporal señalado al hablar de las duraciones puede apreciarse cuando se abordan las horas en que se realizan las acciones (ver las gráficas *Hora en que se realizan las acciones. Frecuencias acumuladas y frecuencias mayores*). Vuelven a imponerse los indicadores del reloj: en primer lugar, las horas (las 8 de la mañana, primero, luego las 7, las 9, las 10, las 11, las 2, las 3...); después, las medias horas (las 8:30, las 9:30, las 10:30, las 11:30, las 7:30, las 15:30, las 14:30, las 12:30); siguen los 15 minutos después de la hora (8:15, 9:15, 10:15). Resulta curioso, pero los otros valores de 15, como las 8:45, 9:45, por ejemplo, se pierden por completo en los datos. La gráfica que selecciona las frecuencias mayores muestra un perfil quebrado y un ritmo ternario dado por los contrastes entre los valores de las horas, las medias horas y los cuartos. La gráfica que presenta las frecuencias acumuladas agrupadas cada 30 minutos se aleja de lo que sería una tendencia lineal; más bien se aproxima a una línea con dos pequeñas crestas: una entre las 10:00 y las 12:00, propia de la jornada de la mañana, y otra entre las 15:00 y las 17:00, propia de la jornada de la tarde.

Las funciones del directivo a veces le exigen una serie de compromisos en el horario que van más allá de su jornada laboral. Un 1.9 % de las acciones las realizan entre las 5:30 y las 7:00 de la mañana, hora de entrada a la institución en la jornada matinal; casi el 80% de los días registrados realizan actividades después de terminada su jornada laboral, jornada que puede prolongarse normalmente 30 o 60 minutos, pero a veces hasta 3



damente-, pero es que un año

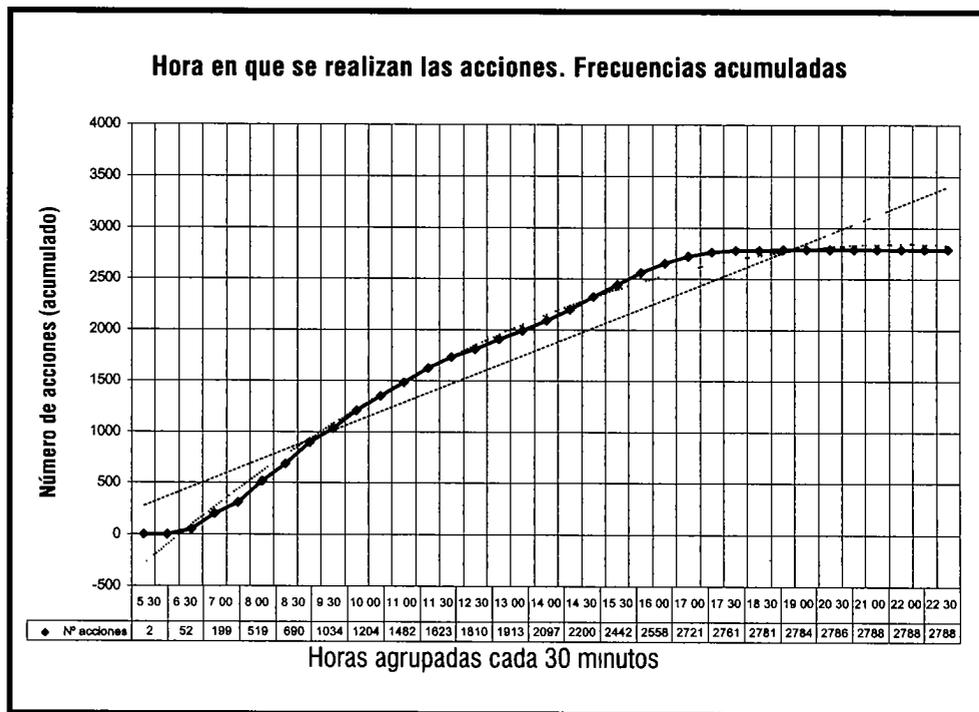
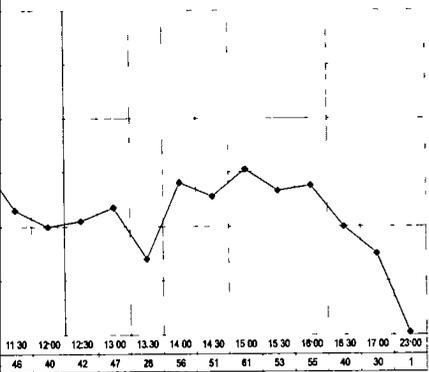
Sombrero.

is Carroll *Alicia en el país de las maravillas*)

al señalado al hablar de las dura-
 an las horas en que se realizan las
 realizan las acciones. Frecuencias acu-
 imponerse los indicadores del re-
 mañana, primero, luego las 7, las 9,
 medias horas (las 8:30, las 9:30, las
 0, las 12:30); siguen los 15 minutos
 ulta curioso, pero los otros valores
 e pierden por completo en los
 encias mayores muestra un perfil
 los contrastes entre los valores de
 s. La gráfica que presenta las fre-
 0 minutos se aleja de lo que sería
 ma a una línea con dos pequeñas
 copia de la jornada de la mañana, y
 la jornada de la tarde.

gen una serie de compromisos en
 a laboral. Un 1.9 % de las acciones
 la mañana, hora de entrada a la
 80% de los días registrados reali-
 su jornada laboral, jornada que
 60 minutos, pero a veces hasta 3

nes. Frecuencias mayores



horas. El compromiso del directivo por fuera de su jornada es mucho mayor del que sugieren estas cifras, pues los que trabajan en una sola jornada, con frecuencia, utilizan la jornada contraria para realizar gestiones ante entidades oficiales y privadas por fuera de la institución.

Los directivos sólo registraron las acciones que se salían de la jornada laboral cuando éstas estaban en continuidad con ella. Sin embargo, sus testimonios muestran cómo, a veces, estando en la casa o en otro lugar, realizan actividades propiamente laborales como leer la legislación educativa, realizar llamadas, planear acciones, atender profesores o padres de familia, asistir a eventos, actos oficiales o culturales, en el desempeño de sus funciones como rector (ver, por ejemplo, el *Registro detallado de un día de Lidia Sofía Ramírez* en el Anexo 2).

"Muchas de las actividades desarrolladas fuera de la institución y que forman parte de ella se realizan en casa, haciéndome reflexionar acerca de si estoy utilizando de manera adecuada el tiempo" (SR)

A mí me gustaría comentar bastante sobre lo que escribió Sofía, es el asunto familiar, lo que pasa es que ese es un tema muy interesante para hacer una reflexión y que no creo que sea solamente un problema que tenga usted, creo que lo tiene la mayoría de las personas. A mí me han dicho "Lo único que te falta es que lleves la ropa para el colegio" (Rector)

"Desde cuando vivo a cuadro y media de la escuela siempre como en un perfil de la mesa, donde no me alcancen a ver desde la puerta de la calle, porque siempre se presentan los profesores para que les firme un certificado, los padres de familia para que les dé el último cupo y los estudiantes a preguntarme si hay clases o, en casos extremos, el que me va a desafiar para darnos trompadas, claro, que mi esposa ya está entrenada para contestar 'no está', pero la gente siempre pregunta: 'entonces ¿por qué el carro está parqueado allá en la esquina?'" (MQ)

Se juega fuera de la institución un 47% y dentro un 53% y resulta que parte de mi tiempo de la jornada laboral como somos los directivos es de 7 a 12 del día y yo un 99% estoy en la institución y la jornada contraria estoy haciendo lo que es fuera de la institución. Por eso digo que para mí ese dato no me está mostrando lo que verdaderamente es, por eso también lo que decía Sofía: he tenido conflictos con mi esposo y con mi hijo. Anoche, precisamente, también llegó a las 12 de la noche y me dijo "m'ija que está haciendo", pues nosotros nos reunimos todas las tardes, los fines de semana, en vacaciones. De verdad que somos muy inquietos. Estamos "enredados" con lo de la UN, estamos con lo de calidad total, con el grupo Pitágoras, en una cantidad de tareas, que sentimos que de verdad se deben hacer, porque para mí la razón de ser de la escuela es el estudiante. Lo que a mi me inspira realmente para trabajar son los niños, esas personitas (AH)

"Mis lecturas y estudio permanente los realizo en casa, ya que en el Colegio es imposible concentrarse en esta actividad de tanta atención. En los registros es invisible la cantidad de actividades extras que se desarrollan fuera del horario normal, por ej., para comunicarme con los directores de las escuelas en convenio, sólo los localizo en la noche por teléfono. Desde la casa también permanezco llamando al colegio, en horas que no son laborales para mí, recordando a las secretarias, coordinadores y profesores sobre compromisos pendientes" (OV)

"Nuevamente sobresale el trabajo de la institución realizado en casa. Creo que la distribución del tiempo en la institución no es el adecuado ¿Por qué un alto porcentaje de trabajo en la institución se lleva a casa?" (SR)

"Vivo el mismo agobio del tiempo y los 5 días de la semana son insuficientes para una gestión y este trabajo se prolonga los días sábados y hasta domingos y feriados () A pesar del límite de tiempo, siempre habrá un espacio para todo" (WM)

3.2. El tiempo vivido

No volverás a mirar tu reloj, ese objeto inservible que mide falsamente un tiempo acordado a la vanidad humana, esas manecillas que marcan tediosamente las largas horas inventadas para engañar al verdadero tiempo que corre con velocidad insultante, mortal, que ningún reloj puede medir

(Carlos Fuentes *Aura*)

Pero, ¿cuál es la dimensión cualitativa de las duraciones? ¿qué hace el directivo en esos tiempos? ¿con quién actúa? ¿dónde? ¿qué sentido, qué valoración da a sus actuaciones? ¿qué matices encuentra en ellas?...

...la siempre como en un perfil de
...rta de la calle, porque siempre se
...ertificado, los padres de familia
...preguntarme si hay clases o, en
...rnos trompadas; claro, que mi
..., pero la gente siempre pregun-
...lá en la esquina?" (MQ)

...ro un 53% y resulta que parte
...ps directivos es de 7 a 12 del día
...da contraria estoy haciendo lo
...e para mí ese dato no me está
...también lo que decía Sofía. he
...Anoche, precisamente, también
...está haciendo", pues nosotros
...ana, en vacaciones.. de verdad
... con lo de la UN, estamos con
...na cantidad de tareas, que sen-
...mí la razón de ser de la escuela
...nte para trabajar son los niños,

...en casa, ya que en el Colegio es
...ta atención En los registros es
...se desarrollan fuera del horario
...ctores de las escuelas en conve-
...esde la casa también permanez-
...brales para mí, recordando a las
...mpromisos pendientes" (OV)

...ción realizado en casa Creo que
...es el adecuado ¿Por qué un alto
...a casa?" (SR).

...la semana son insuficientes para
...bados y hasta domingos y feria-
...rá un espacio para todo" (WM).

...ervible que mide falsamente
...esas manecillas que marcan
...para engañar al verdadero
...e, mortal, que ningún reloj

(Carlos Fuentes *Aura*)

...las duraciones? ¿qué hace el
...a? ¿dónde? ¿qué sentido, qué
...ces encuentra en ellas?...

"Todo este trabajo realizado me ha servido para reflexionar sobre esto. Creo que se hace necesario repensar sobre la manera de utilizar el tiempo, porque este es un aspecto esencial no sólo de la vida cotidiana, por lo cual debo esforzarme para encontrar su sentido y valor. Hoy luchamos contra el tiempo, en vez de dejar que este mate nuestra vida. Creo que el tiempo no se deja encasillar fácilmente en las gavetas uniformes del reloj y el calendario. Hay días que me resultan ser largos, otros cortos (...). Cuando recordamos una época de nuestro pasado (...) al recoger y leer las diferentes acciones realizadas, me di cuenta que muchas de estas las debí organizar mejor. (...) ¿Será posible que pueda cultivar el tiempo como un jardín y tratarlo con cuidado? (...) Considerar el tiempo como algo natural que está lleno de sabor, que tiene color, que sazona y alimenta nuestra vida, necesita que lo cultive-mos, que lo cuidemos para sacar los frutos deseados" (CG)

3.2.1. Las acciones

El tiempo no se pierde .. Lo que se pierde son las acciones que se pueden hacer en el tiempo

Agustín Vidal (Profesor de Soledad, Atlántico)

A pesar de su complejidad, la dimensión temporal resulta ser "sencilla" en comparación con los problemas que surgen al intentar delimitar, precisar y caracterizar las "acciones". ¿Qué es una acción o un "acto puro", como se decía al comienzo del proceso? ¿Cómo registrarlos? En realidad, las acciones que son claramente delimitables son muy pocas. En primer lugar porque la cotidianidad está constituida por una red compleja de acciones que se superponen, se difieren, se anticipan, se mezclan y fusionan. En segundo lugar, la intencionalidad impregna unas acciones con otras, disolviéndolas y pegándolas como si se tratase de un ácido o una masa viscosa; en consecuencia, las fronteras entre las acciones, y –a su vez– entre las acciones y las intenciones son, además, borrosas. La caracterización y delimitación de una acción son, en realidad, una construcción del sujeto y una construcción social. Es decir, que el "simple" ejercicio de anotar lo que uno hace cotidianamente desembocó en una reflexión sobre la complejidad de la acción humana y sobre las dificultades para atraparla en un proceso de investigación.

Cuando los directivos se vieron frente a la "tarea" de "encajonar" en una palabra o dos la manera como percibían sus acciones empezaron a aflorar problemas prácticamente insolubles y sobre los cuales hubo que adoptar una posición, a veces por consenso, a veces por determinación del equipo coordinador.

"La categorización me ha sido muy dispendiosa, ya que en cada uno de los grupos de acciones se desarrollan una serie de interacciones y relaciones que me dificultó deslizarlas, sin embargo, he tratado de hacer una primera aproximación" (ML).

Una buena parte del trabajo realizado en diciembre de 1996 se centró en la forma de organizar, clasificar o agrupar los registros para el análisis ("categorizar", se decía). Las agrupaciones fueron bastante diversas en principio, por ejemplo:

- Actos de rutina, actos esporádicos, actos periódicos fijos
- Lo organizativo/ Lo académico/ Lo administrativo/ Lo financiero
- Administrativos/ Pedagógicos/ Atención a padres, alumnos, administrativos/ Disciplinarios/ Sociales
- Reuniones dentro del colegio, fuera del colegio/ Actividades diarias obligatorias/ Revisión de documentos y firmas
- Lo que hice el qué, el dónde (lugares), cada cuánto (tiempo y duración)
- Lo que dije a quién, por qué, sobre qué
- PEI currículo, gobierno escolar, articulación con la jornada de la mañana
- Organización institucional (con 10 subcategorías)
- Articulación administrativa
- Bienestar institucional
- Atención a la comunidad
- Redacción y secretaría
- Capacitación
- Hablar y dialogar/ Asistencia a eventos/ Reuniones formales/ Revisión de papeles y documentos/ Notaría
- Atención/ Rutina/ Formación/ Control/ Tramitación/ Participación/ Organización

A través de un trabajo grupal para establecer unos criterios coherentes, se intentó decantar el trabajo individual. Algunas agrupaciones resultantes fueron:

Diálogos	Reuniones académicas, formativas	Atención a la comunidad educativa y civil
Reuniones	Relaciones	De rutina firmas, oficios, papeles
Comunicación escrita	Solución a problemas de la vida cotidiana	De formación acompañamientos pedagógicos
Comunicación telefónica	Revisión, diligenciamiento y firma de documentos ("de notariado y registro")	Manejo y control de recursos
Inspección y vigilancia	Asistencia a eventos	Construcción del PEI y formas de organización
Gestión interinstitucional		Asistencia a eventos

...diciembre de 1996 se centró en
...ar los registros para el análisis
...es fueron bastante diversas en

...periódicos fijos

...ministrativo/ Lo financiero

...a padres, alumnos, adminis-

...colegio/ Actividades diarias
...firmas

...da cuánto (tiempo y dura-

...ción con la jornada de la

...ategorías)

.../ Reuniones formales/ Revi-

...Tramitación/ Participación/

...cer unos criterios coherentes, se
...gunas agrupaciones resultantes

Atención a la comunidad educativa y civil
De rutina firmas, oficios, papeles
De formación acompañamientos pedagógicos
Manejo y control de recursos
Construcción del PEI y formas de organización
Asistencia a eventos

El trabajo de estos tres grupos muestra algunas coincidencias –no en todos– (reuniones, asistencia a eventos, diligencia de documentos), pero sobresale la diversidad tanto de tipo de actividades como de criterios de clasificación, lo cual podría interpretarse como dispersión, falta de consenso, claridad o explicitación de las funciones y tipos de actividades que desarrolla un directivo. Esta indefinición contrasta con la sospechosa homogeneidad de la literatura que circula sobre gestión educativa en el medio (ver, por ejemplo, Gómez 1996:519-520) y que ya había criticado Henry Mintzberg (1975) en un trabajo clásico:

“Si se le pregunta a un directivo cuáles son sus funciones, él posiblemente le responderá que *planifica, organiza, coordina y controla*. Si, a renglón seguido, registra lo que hace realmente, sorprendentemente usted se dará cuenta de que no está anotando nada que pueda significarse con tales cuatro palabras”

Un año después, en el análisis de la información ya tabulada realizado por los directivos afloraron diferentes posiciones entre el subjetivismo y el objetivismo, entre el papel enmarcador de las intenciones y la teleología, y el esfuerzo por liberarse de ellas.

Me causó mal sabor el análisis tan minucioso. Deberíamos haber registrado acciones con sentido () Una acción de tres minutos yo ni la escribiría pues uno no alcanza ni a darle dirección (AR)

La expresión del directivo generó –como veremos– un debate posterior bastante amplio. En el fondo tal vez él estaba reaccionando desde su formación filosófica y religiosa (era un religioso) marcada por el concepto aristotélico de *acción teleológica*, concepto central en una teoría de la acción social, tal como han señalado Weber (García 1995 y Hollis 1998:163) y Habermas (1987:85). En últimas, y de forma intuitiva, estaba oponiéndose a una teoría de la acción como mero comportamiento, es decir, a una concepción de acción despojada de aspectos como significado, interpretación o autointerpretación (Wertsch 1994:18, Hollis 1998:157 y sig., García 1995).

©tras voces entraron en el debate:

A mí me gusta escribir de una forma narrativa. Cuando me tocó hacer esto yo me sentí incómoda, aunque a la final esto me centra un poquito en qué paso el tiempo y lo organizo (MB)

La intención () era que se plasmara todo () Si de pronto tú comienzas a sumar aquello que no tiene sentido para ti, de las seis horas que estás trabajando, cuántas empleas en esas acciones que no tienen sentido, ¿tú que estás haciendo? La idea era esa (MT)

Si tú saludas a tus celadores o a tu portero —¿Qué tal, compañero, cómo está? Ajá, ¿cómo está la familia?— mientras llegas a rectoría .. Ahí duras un minuto. Y un saludo para mí o para ese señor es muy significativo () A mí me parece que el tiempo pequeñito también es importante, los detalles () (AH)

No meter la parte subjetiva de lo que era bueno o no, no tratar de meter juicios de valor, sino hacer una descripción. Ahora, cuando uno lo lee de pronto encuentra actos sin transcendencia (.) Pero ahora que analizaba esto me daba cuenta de un pequeño hecho que no lo registré, pero que hoy está incidiendo en otras muchas acciones, y en ese momento no le di importancia (ML)

Anotar los actos es muy significativo, pero también muy problemático para el análisis, porque no sabíamos si era importante, más o menos importante. La idea no era dar juicios de valor a estos actos, sino hacer una descripción total de los mismos (MT)

El debate anterior, si se hubiera llevado a sus últimas consecuencias, hubiera sido interminable. Por ejemplo, un directivo escribió: "11:15 Hice un recorrido por el colegio acompañado de don X, de servicios generales, para revisar las reparaciones y algunas compras que hay que hacer. 40 minutos". ¿Cómo resumir en una palabra la acción y sus implicaciones? Podríamos colocar en una casilla que dijera Tipo de Acción: "Inspección", o "Revisión", o "Recorrido por el colegio", o "Mantenimiento", o "Diagnóstico de planta física". Tanto lo que escribió el directivo como su "resumen" en una palabra ocultan cientos de acciones que se realizaron en esos 40 minutos: el encuentro con el señor X, la charla con él, las recomendaciones a la secretaria antes de salir de rectoría, la atención a un padre de familia a la salida al pasillo, la entrada en cada uno de los salones y el saludo al profesor y a los estudiantes, las conversaciones y problemáticas planteadas en cada salón con respecto a quién rompió tal vidrio o quién se robó el candado de la puerta, la búsqueda de la señora del aseo y la espera para que abriera un laboratorio, el regreso a rectoría por un breve momento para contestar una imperiosa llamada telefónica...

Así seguiríamos *ad infinitum*, eso sin llegar a los detalles de las miradas, la comunicación no verbal, las temáticas que parten o ligan las conversaciones... Además, si nos situamos en una perspectiva diferente, podríamos considerar este "recorrido" por el colegio como una acción no significativa que formaría parte de otra mucho más amplia y abarcadora que podría titularse "Plan de inversión y mantenimiento de la planta física" y que fusionaría varias actividades realizadas antes y después del recorrido, como podrían ser la revisión del presupuesto, la elaboración de un formato para registrar las solicitudes en ese sentido, la organización posterior de los datos recogidos en el recorrido y la redacción del plan de inversión y de gastos en este campo.³⁰

Qué tal, compañero, cómo está?
 rectoría. . Ahí duras un minuto. Y
 uificante (...) A mí me parece que
 detalles (...) (AH)

o no, no tratar de meter juicios de
 do uno lo lee de pronto encuentra
 analizaba esto me daba cuenta de
 hoy está incidiendo en otras mu-
 rtancia (ML)

mbién muy problemático para el
 más o menos importante. La idea
 acer una descripción total de los

sus últimas consecuencias, hu-
 rectorivo escribió: "11:15 Hice un
 don X, de servicios generales,
 compras que hay que hacer. 40
 la acción y sus implicaciones?
 a Tipo de Acción: "Inspección",
 , o "Mantenimiento", o "Diag-
 ibió el directivo como su "resu-
 ciones que se realizaron en esos
 a charla con él, las recomenda-
 oría, la atención a un padre de
 n cada uno de los salones y el
 onversaciones y problemáticas
 quién rompió tal vidrio o quién
 eda de la señora del aseo y la
 regreso a rectoría por un breve
 amada telefónica...

a los detalles de las miradas, la
 parten o ligan las conversacio-
 rspectiva diferente, podríamos
 como una acción no significati-
 s amplia y abarcadora que po-
 nimiento de la planta física" y
 as antes y después del recorri-
 supuesto, la elaboración de un
 se sentido, la organización pos-
 ido y la redacción del plan de

Todo lo anterior apunta a mostrar cómo las acciones son construcciones de los sujetos desde su intencionalidad y su contexto, y que su sentido tampoco es "una esencialidad o un dato cerrado y final que sólo hay que descubrir" (García 1995:524), no es ni único ni estable.

En el encuentro de junio de 1997 lanzamos una consigna: considerar como una acción a "toda actuación del directivo que tuviera una cierta unidad y sentido en sí misma, con un comienzo y un final, así sea trunco". Una acción para nosotros sería, pues, una reunión del Consejo Directivo del colegio, y no cada una de las intervenciones o acciones del directivo dentro de la sesión. Esto sigue siendo muy relativo y, en últimas, se impuso el criterio del directivo para definir los límites de sus acciones. Además, propusimos no seguir hablando de "acción", sino de "tipo de acción", indicando con esto que hay una primera categorización o "tipologización" de las acciones al registrarlas. Por otro lado, realizamos un ejercicio colectivo transcribiendo algunas páginas de sus diarios en la matriz de registros a manera de ejemplo.

Como fruto de este trabajo llegamos a algunos acuerdos, a unos "marcos" en los que encuadrar las acciones y reducir el margen de incertidumbre: llamaríamos **reunión** a todo encuentro del directivo con una o más personas que hubiera sido fijado con anterioridad y con una agenda definida; **charla**, por el contrario, agruparía a todos los encuentros personales no acordados previamente en los que hay intercambio verbal y comunicación de cierta consideración; el **saludo** sería una charla con un mayor componente formalizado en el sentido de que la comunicación se quedaría en ese nivel de saludo formal y no pasaría a abordar otras temáticas de orden institucional, profesional o personal con cierta profundidad.

En el debate vimos también la necesidad de distinguir entre **revisión** y **firma de documentos, leer, escribir**; si bien al revisar y firmar un documento de hecho se lee y se escribe sobre él, queríamos averiguar (por las preguntas de investigación implícitas que manejábamos colectivamente en ese momento) qué tanto de la lectura y escritura del directivo era meramente formal, es decir, de corte más administrativo y burocrático que académico. Esta distinción, como veremos más adelante, resultó pertinente, pues reveló cómo la segunda actividad que más tiempo demanda de los directivos es, precisamente, ésta.

²⁰ Una situación que puso en evidencia esta problemática estuvo dada cuando la rectora Carmen Elisa Manrique hizo que dos estudiantes de su colegio registraran sus acciones. Las estudiantes, a pesar de su buena voluntad, con frecuencia no entendían en qué consistía la acción, cuándo había comenzado o terminado. Por eso una y otra vez le preguntaban ¿qué hizo? ¿ya acabó? ¿qué hay que anotar?

Armados con estas categorías cada directivo regresó a su institución a diligenciar los registros que nos permitirían desarrollar posteriormente un trabajo estadístico de ciertas dimensiones.

Desde el punto de vista de una teoría de la acción como la de K. Burke (1969, citado por Wertsch 1994), de los diarios íbamos a extraer con fines estadísticos únicamente y en forma "disecada" tipos de *actos* (tipo de acción), *agentes* (con quién), y *escenarios* (lugar, hora y duración); quedaban por fuera las *agencias* o medios y los *propósitos*. Esperábamos luego recuperar, de una forma cualitativa y discursiva, estas otras dimensiones de la acción.

Los registros recibidos, a pesar del debate y la aparente unificación de criterios, mostraron una gran diversidad a la hora de describir con brevedad el tipo de acción. Hubo necesidad de recategorizar y reagrupar los enunciados propuestos por los directivos en un primer nivel.³¹ El listado resultante de tipos de acciones fue el siguiente, en relación con el número de veces que se realizaban (frecuencia) (ver página siguiente).

Posteriormente hubo necesidad de volver a reagrupar y recategorizar los tipos de acción evitando la dispersión de los datos y "eliminando", de esta manera, valores prácticamente insignificantes.³²

La conclusión más prominente es, sin lugar a dudas, que más de la mitad del tiempo de los directivos participantes en la investigación (54.1%) lo "pasan" en reuniones, es decir, en contextos de comunicación previamente acordados, fechados y con temáticas y agendas explícitas. Valdría la pena preguntarse, entonces, ¿cuál es el papel del directivo en dichas reuniones? ¿cuál su productividad?

Considero que las reuniones bien organizadas dan resultados positivos, razón por la cual todo lo que hago en lo posible lo programo como acto administrativo que es, con el objeto de controlarlo, teniendo en cuenta lo anterior y poniendo a consideración lo que sea necesario (MT)

³¹ Como no conocíamos el contexto vivo ni el sentido de la acción a veces las malinterpretamos. Afortunadamente en el encuentro de diciembre de 1997, los directivos asistentes –no todos– realizaron una revisión bastante exhaustiva de los datos contrastando nuestras categorías con los registros enviados por ellos y se corrigieron una buena cantidad de "errores" de interpretación.

³² La reagrupación fue el resultado de un amplio debate del equipo coordinador de la investigación. En este proceso se buscó, así mismo, valorar y evitar la invisibilidad de algunos tipos de acciones, para nosotros muy significativas o reveladoras, pero numéricamente despreciables. Es el caso, por ejemplo, del tiempo dedicado a estudiar (únicamente 2 registros de 2 789, el 0.07%). Por cierto, frente a este dato, algunos directivos expresaron que en el colegio no se puede estudiar, que lo hacen en su casa por la noche.

Tipos de acción por frecuencia (desagregados)

Acción	frecuencia	%
Reunión	1174	42 11
Charla	369	13 24
Revisión y firma docum	347	12 45
Teléfono	152	5 45
Inspección	146	5 24
Saludo	125	4 48
Escribir	110	3 95
Trámite	96	3 44
Alimentación	66	2 37
Desplazamiento	56	2 01
Leer	39	1 40
Pedir información	23	0 82
Celebración	18	0 65
Planeación	13	0 47
Evento cultural	10	0 36
Cumplir cita	8	0 29
Compras	6	0 22
Atención	5	0 18
Receso	4	0 14
Visita	3	0 11
Votaciones	3	0 11
Diligenciar documento	2	0 07
Estudiar	2	0 07
Pegando cartel	2	0 07
Arreglo estilógrafo	1	0 04
Asamblea	1	0 04
Cita médica	1	0 04
Decoración	1	0 04
Descanso	1	0 04
Mantenimiento	1	0 04
Patio	1	0 04
Recibo material	1	0 04
Solicitud material	1	0 04
Valores perdidos, 1 (0 04%)	2788	100 00

ivo regresó a su institución a
an desarrollar posteriormente
es.

ción como la de K. Burke (1969,
nos a extraer con fines estadísti-
de *actos* (tipo de acción), *agentes*
(n); quedaban por fuera las *agen-*
luego recuperar, de una forma
nes de la acción.

e y la aparente unificación de
la hora de describir con breve-
recategorizar y reagrupar los
en un primer nivel.³¹ El listado
ente, en relación con el número
r página siguiente).

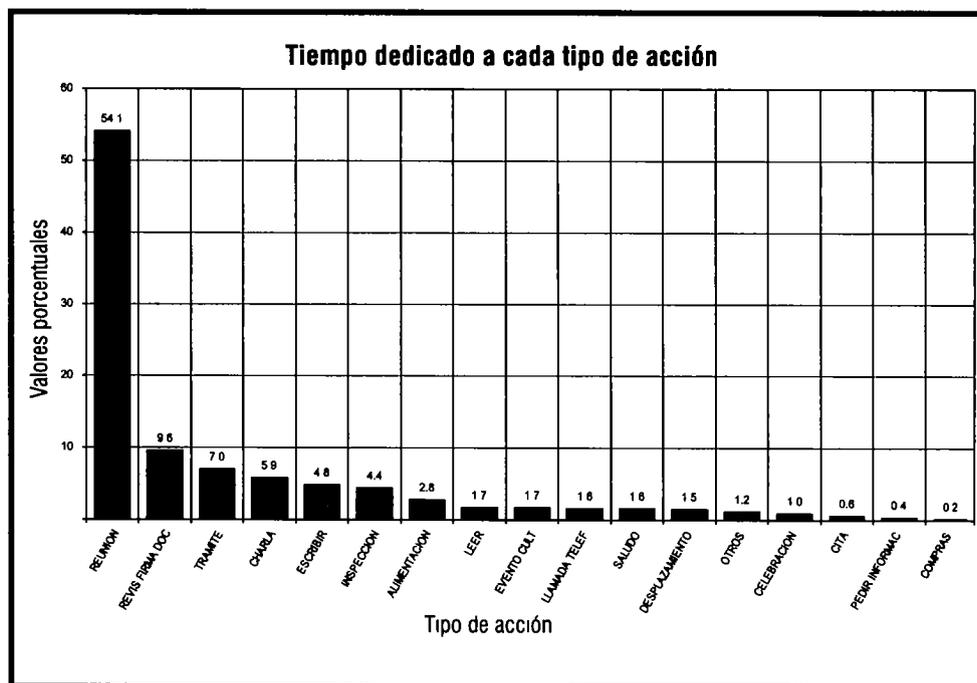
a reagrupar y recategorizar los
los datos y "eliminando", de
ificantes.³²

r a dudas, que más de la mitad
en la investigación (54.1%) lo
s de comunicación previamen-
agendas explícitas. Valdría la
papel del directivo en dichas

*dan resultados positivos, razón
gramo como acto administrativo
cuenta lo anterior y poniendo a*

de la acción a veces las malinterpreta-
e de 1997, los directivos asistentes -no
e los datos contrastando nuestras cate-
gieron una buena cantidad de "errores"

te del equipo coordinador de la inves-
rar y evitar la invisibilidad de algunos
s o reveladoras, pero numéricamente
edicado a estudiar (únicamente 2 regis-
, algunos directivos expresaron que en
casa por la noche



“El estilo de gestión que estamos orientando, centrado en la conformación de un equipo directivo puede ser respuesta a este resultado, ya que alrededor de éste se lideran las diferentes acciones que se realizan en el colegio” (CG)

“Me cuestiona el tipo de reuniones, planificadas o no, ¿en qué medida estas son productivas, es decir, en mi gestión como directivo al dirigir y/o participar en ellas aportan a la institución? O son parte, simplemente, de la formalidad. Entonces, ¿por qué se le dedica tanto tiempo?” (SR)

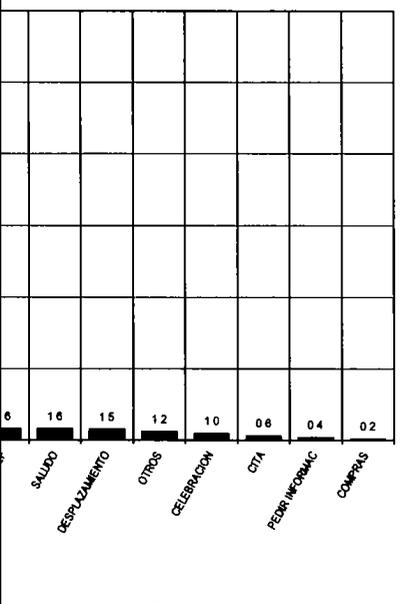
Las reuniones del Comité de Evaluación y Promoción son reuniones fuertes, extenuantes, duras, estresantes (AR)

En especial se señala la improductividad de las reuniones de profesores, en parte por problemas en la manera como se orientan y, en parte, porque a veces se asumen por algunos docentes como un “descanso”, como una forma de eludir las clases. Una rectora (CM) acude a veces a un ejercicio consistente en calcular el valor en pesos de una reunión para motivar desde una clave laboral y profesional la responsabilidad social que implica.

La charla y el saludo –comunicación más informal– apenas ocupan el 5.9 y el 1.6%, respectivamente (7.5%, si los sumamos).

“Creo que es necesario ir construyendo la cultura de compartir con un compañero las dificultades, por ello he creado los espacios de establecer una comunicación más directa y personalizada con profesores” (OV).

Tipo de acción



Entrado en la conformación de un estado, ya que alrededor de éste se en el colegio" (CG)

s o no, ¿en qué medida estas son activo al dirigir y/o participar en complemento, de la formalidad En- (R)

promoción son reuniones fuertes,

de las reuniones de profesores, se orientan y, en parte, porque como un "descanso", como una (M) acude a veces a un ejercicio una reunión para motivar des-nsabilidad social que implica.

informal- apenas ocupan el 5.9 (mamos).

ra de compartir con un compañe- s de establecer una comunicación (OV).

"Las charlas en rectoría con algunos docentes permiten conocer dentro de esa informalidad su quehacer, contribuyendo esto a fortalecer la amistad y el compromiso hacia la labor docente () A veces me pregunto si 'pierdo' tiempo en esta acción por las trivialidades que surgen de este encuentro" (JR)

"En la interacción informal, que es más frecuente y más cotidiana aunque de menor duración, se resuelven problemas de trabajo, se escucha y orienta acerca de problemas personales, se consulta la opinión del docente acerca de planes o propuestas, se verifica el cumplimiento de algunas tareas, se dialoga sobre situaciones específicas de los estudiantes y se establecen relaciones de camaradería y amistad" (MA)

En segundo lugar, sigue la revisión y firma de documentos (9.6%), una actividad de tipo administrativo, burocrático y formal, y que se vuelve inmanejable en las escuelas de primaria pues, como vimos en el capítulo anterior, las escuelas no suelen contar con el apoyo de una secretaria; la directora o director debe asumir todos los trámites propios de una institución, certificados y demás documentos de 400 a 600 estudiantes y de 10 a 20 docentes en promedio.

"Observo que gran parte del tiempo es absorbido por acciones administrativas que conllevan el diligenciamiento de documentos y de informes que son solicitados por las autoridades educativas en forma reiterativa y muchos de los cuales no se ajustan a las nuevas formas de manejo pedagógico. Se continúa revisando por parte de las autoridades educativas una carga académica de profesores basándose en horarios rígidos de trabajo que no permiten la puesta en marcha de innovaciones pedagógicas. El rector debe enfrentar los criterios desenfocados de funcionarios y no dejarse absorber por estas directrices sino por el contrario luchar para que se fortalezcan los cambios pedagógicos en procura de mejorar la práctica pedagógica" (ML).

Yo soy la secretaria de los maestros, de las aseadoras. No hago más sino cartas y llevarlas al CADEL, al . " (Directora de Primaria de Bogotá)

La escritura, diferente a la firma y revisión de documentos, ocupa un lugar significativo con el 4.8% del tiempo. Es una escritura que se orienta básicamente a la comunicación ágil de información:

"La comunicación escrita, a través de diferentes medios (carteles, circulares, reconocimientos escritos, convocatorias) ha sido factor de organización del trabajo escolar, interna y externamente, progresivamente" (OV)

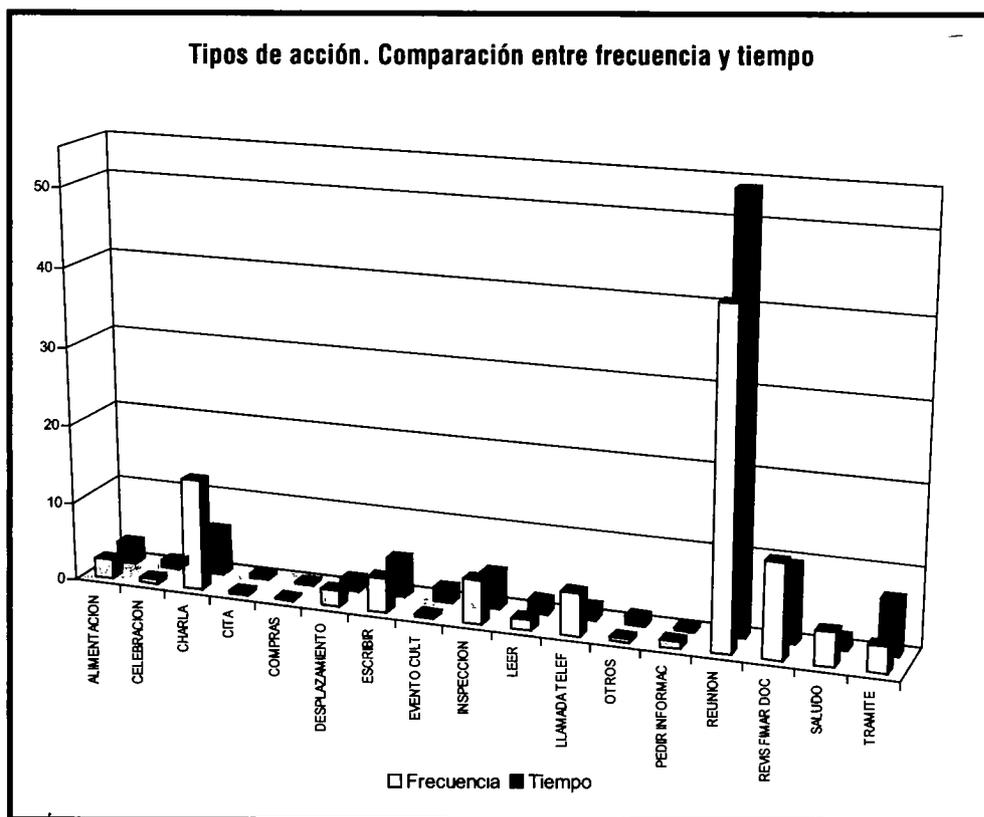
En cuanto a la inspección, revisión y control (4.4%) contrasta fuertemente la percepción de los rectores y rectoras -como la mirada calmada, como el acercamiento a administrativos, estudiantes, profesores- con la de las directoras y directores que no cuentan con una planta administrativa ni con coordinadores:

"Entendida la inspección como una mirada general al medio y su estado aparente, significa para mí enterarme del bienestar que representa para nosotros el aseo, la presencia e interacción de estudiantes con celadores, aseo, profesores, etc "
(Rectora DA)

es revisar los baños, revisar los patios, ver que los niños no se salten por el muro, ver cómo calmarle el hambre a los niños, que estén todos los docentes No es sesgado, es una realidad terrible, porque el docente se mete en su aula y no quiere saber de más (Directora AH)

El estudio y la lectura, aunque difícil, es posible para los docentes de secundaria, pero está vedada para los docentes de primaria y para los directivos en general.

"La lectura y el estudio definitivamente deben hacerse fuera del horario laboral, ya que la multiplicidad de situaciones a que debe atender durante la jornada no permiten concentrar la atención Igual ocurre con la redacción de documentos aunque éstos, si son cortos, se pueden hacer durante el transcurso de la jornada"
(MA)



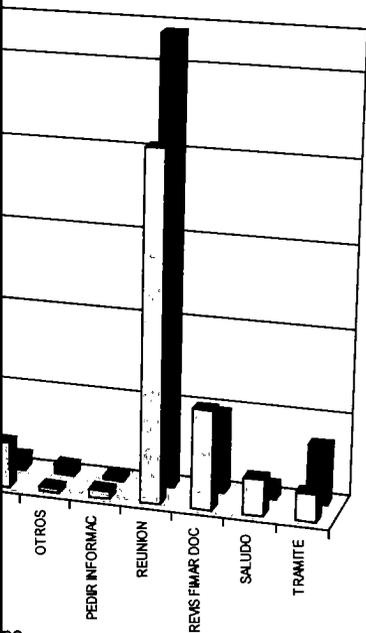
...eral al medio y su estado aparente representa para nosotros el aseo, los padres, aseo, profesores, etc."

...que los niños no se salten por el que estén todos los docentes. No el docente se mete en su aula y no

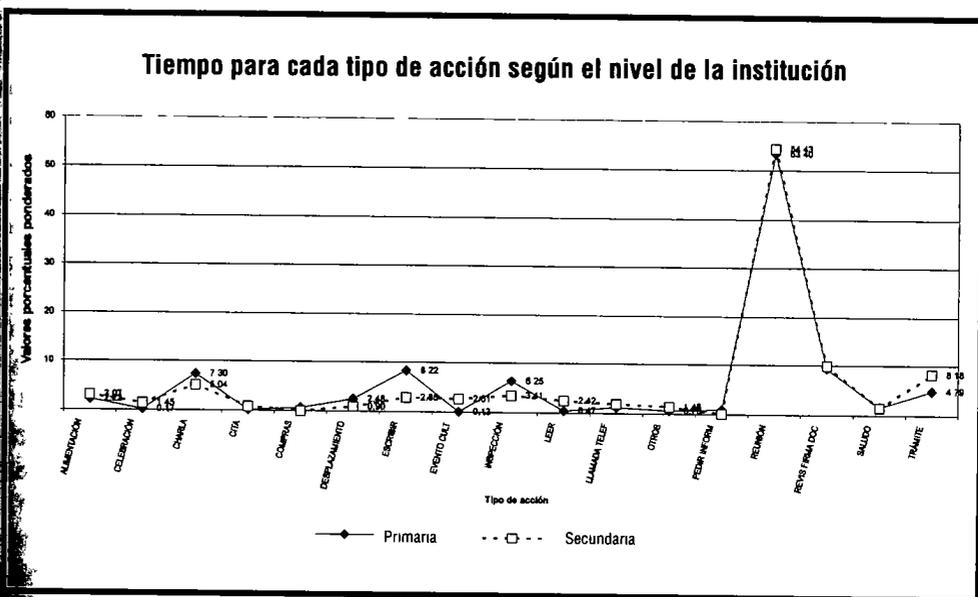
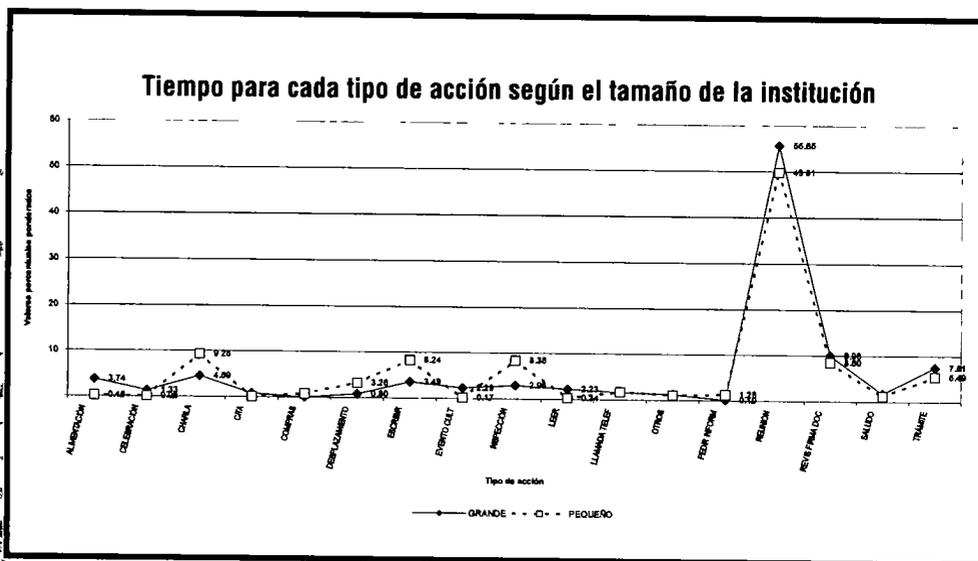
...posible para los docentes de se-tes de primaria y para los direc-

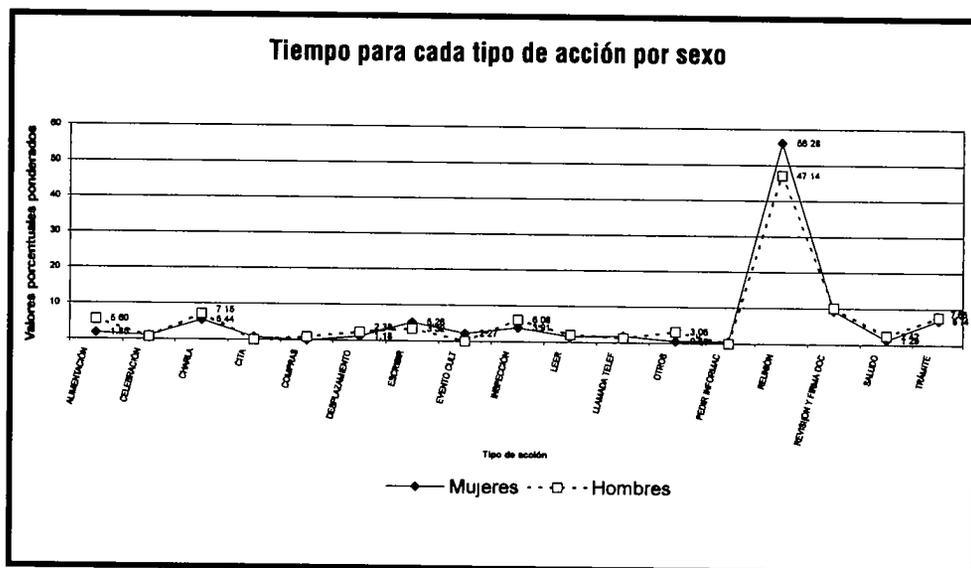
...hacerse fuera del horario laboral, debe atender durante la jornada no con la redacción de documentos ante el transcurso de la jornada"

...e frecuencia y tiempo



La comparación entre el número de veces que se realiza una acción (frecuencia) y el tiempo total dedicado a ella nos permite concluir algo que puede resultar obvio: a) las charlas, saludos, llamadas telefónicas y la revisión y firma de documentos son muy numerosas, pero por su brevedad, consumen poco tiempo en total; b) las reuniones, los trámites y los eventos culturales demandan mucho más tiempo; c) las reuniones y la revisión y firma de documentos son las acciones más numerosas y también las que ocupan más tiempo del directivo.



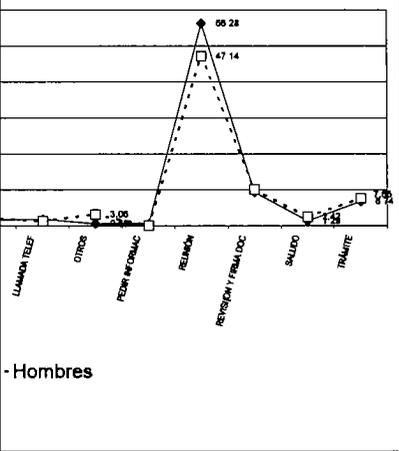


Si consideramos algunas variables institucionales (tamaño –grande, pequeño– y nivel –primaria, secundaria– de la institución) las cifras revelan sutiles, pero significativas diferencias. Por ejemplo, los directivos de instituciones pequeñas y de primaria privilegian ligeramente la comunicación informal de la charla, a la formal de la reunión, si los comparamos con los de instituciones grandes y de secundaria. Esto puede deberse a que los docentes de primaria deben atender durante toda la jornada a su grupo de estudiantes; la única forma de que los docentes se reúnan es aprovechando los descansos, dejando a los estudiantes solos o enviándolos a sus casas. De lo anterior puede deducirse que las oportunidades que tiene el directivo para reunirse formalmente con sus docentes es mucho menor. De igual forma, las instituciones pequeñas y de primaria no suelen contar con coordinadores académico o de convivencia y orientadores; el personal administrativo es poco numeroso o nulo, lo cual reduce las posibilidades de reuniones formales. Así mismo, y por las mismas razones –falta de personal administrativo y de apoyo–, dedican más tiempo a la inspección y a escribir.

La variable de sexo no presenta diferencias tan claras entre el tiempo que las mujeres y los hombres dedican a cada tipo de acción. Sólo señalar que –comparativamente– las mujeres pasan más tiempo en reuniones y escribiendo, y los hombres inspeccionando y alimentándose en la jornada escolar.

Martha Aristizábal, rectora de Armero-Guayabal, realizó una reflexión sobre las relaciones entre las acciones “imprevistas” y “programadas” (ver

ción por sexo



cionales (tamaño –grande, pe-
 a institución) las cifras revelan
 ejemplo, los directivos de ins-
 gían ligeramente la comunica-
 la reunión, si los comparamos
 undaria. Esto puede deberse a
 er durante toda la jornada a su
 que los docentes se reúnan es
 estudiantes solos o enviándo-
 rse que las oportunidades que
 te con sus docentes es mucho
 equeñas y de primaria no sue-
 de convivencia y orientadores;
 oso o nulo, lo cual reduce las
 mismo, y por las mismas razo-
 apoyo-, dedican más tiempo a

s tan claras entre el tiempo que
 po de acción. Sólo señalar que –
 s tiempo en reuniones y escri-
 entándose en la jornada escolar.

yabal, realizó una reflexión so-
 revistas” y “programadas” (ver

escrito completo Anexo 1), reflexión que recoge –además– un excelente in-
 ventario de las actividades y demandas a que se ve sometido el directivo:

“Las actuaciones no previstas son las más frecuentes, ya que en ellas se involucra a toda la comunidad y se dan en todo momento y en todos los lugares. Ellas son parte esencial del rol del rector y así lo sienten quienes lo rodean, por lo cual recurren a él en cualquier circunstancia, ya sea por dificultad para resolver alguna situación, por conflictos, para solicitar su aprobación, para participarle de algún logro, para consultar su opinión, para que sirva de intermediario, para coordinar trabajos con entidades, para solicitar permisos de toda índole, para citarlo a reuniones, para que escuche situaciones personales, para pedirle favores, para presentarle propuestas, etc Pero no todas las actuaciones imprevistas son propiciadas por las demás personas: también al rector se le ocurren cosas de momento y actúa sin haberlo previsto, como cuando ve a un grupo de estudiantes perdiendo el tiempo y decide ocuparlos en algo, o se va a la clase e improvisa una charla, la que generalmente resulta amena y muy formativa

“Las actuaciones previstas o programadas implican alguna preparación previa, como redactar y enviar citaciones, organizar agendas de trabajo, preparar materiales y principalmente prever un tiempo determinado para ello Por tanto no son de ocurrencia estrictamente diaria y se presentan a veces fuera del horario laboral por la necesidad de coordinar los tiempos de otras personas Pero existen otras acciones previstas que no involucran a otras personas, tales como redactar oficios, producir documentos, asistir como invitado a actos programados, leer, revisar documentos, inspeccionar obras o constatar el cumplimiento de tareas”

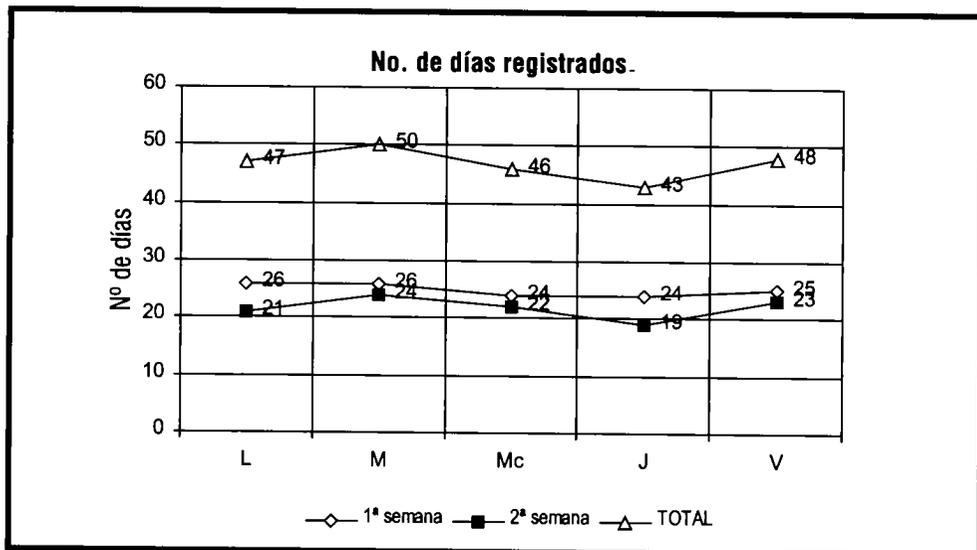
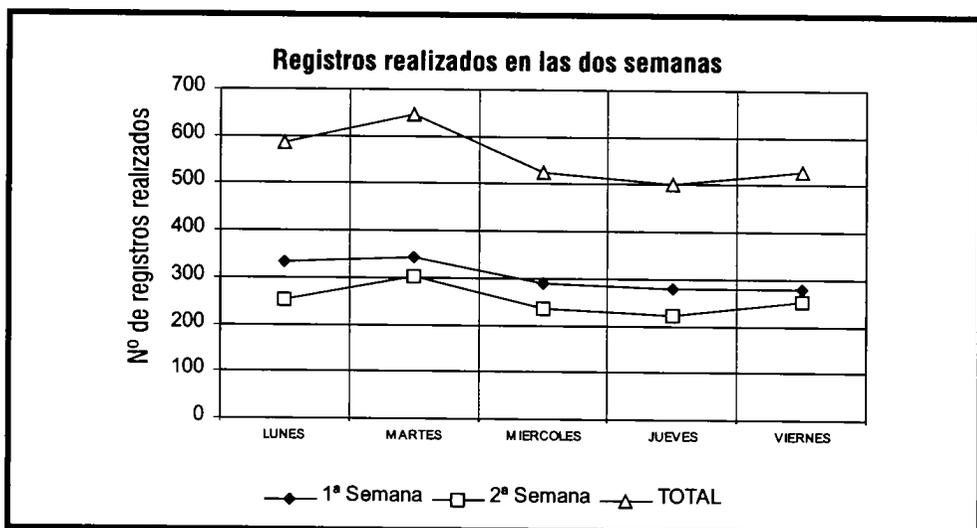
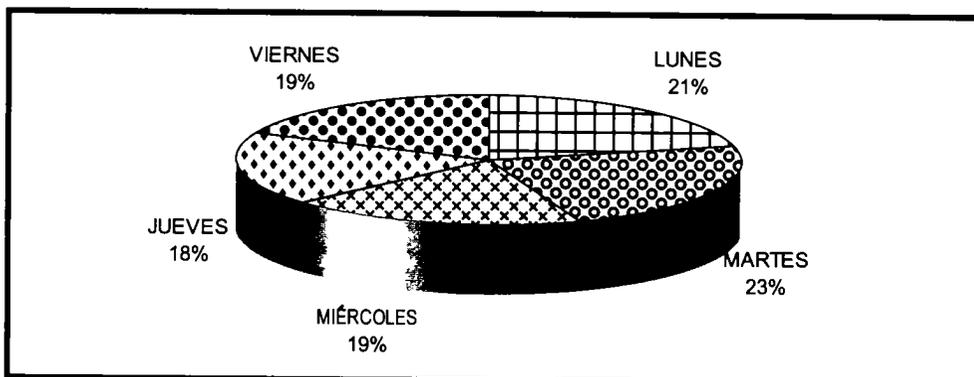
Para bien o para mal, la escuela, como afirmó una vez un directivo en uno de los encuentros del colectivo, “es una caja de sorpresas”.

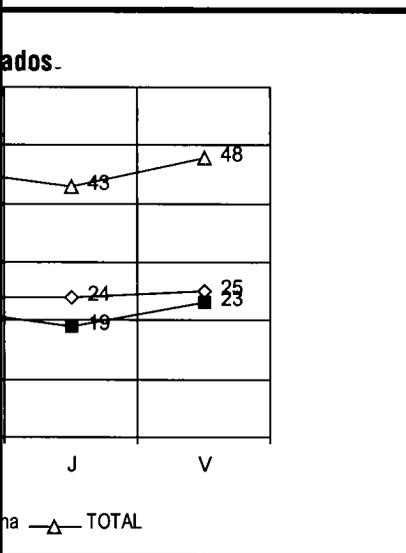
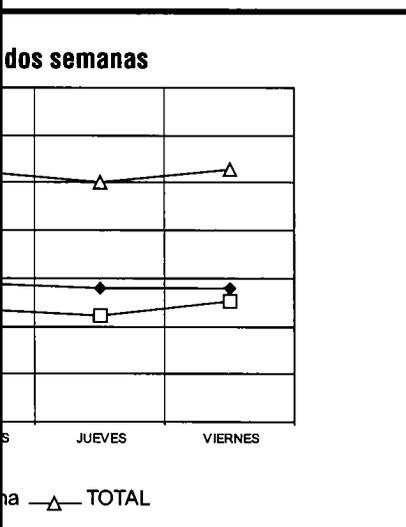
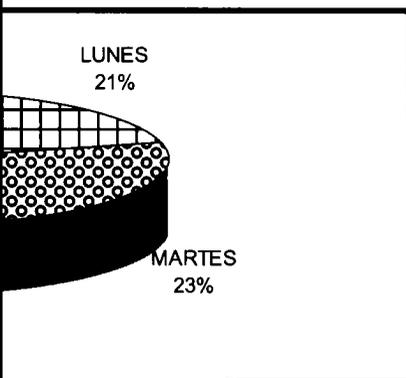
3.2.2. El eterno retorno: ciclos y tempos

En el almanaque no ha sido marcado aún el día.
 Todos los meses, todos los días
 están libres aún. Uno de los días
 será marcado con una cruz

(Bertold Brecht *Poemas de Svendborg*)

La tabla y las gráficas que siguen muestran cómo el martes hay un incre-
 mento en el número de registros y, desde ahí comienzan lentamente a
 disminuir, como señalando un cierto cansancio a medida que avanza la
 semana. Lo anterior podría también interpretarse como evidencia de un
 ritmo o dinámica semanal, a manera de ciclo que se repite. No obstante, el
 número de registros por día resultó bastante balanceado (20% diario en
 promedio, para el 100% semanal). La primera semana se registraron más
 acciones que la segunda (1.522 frente a 1.267), tanto en forma global como
 comparando día por día.

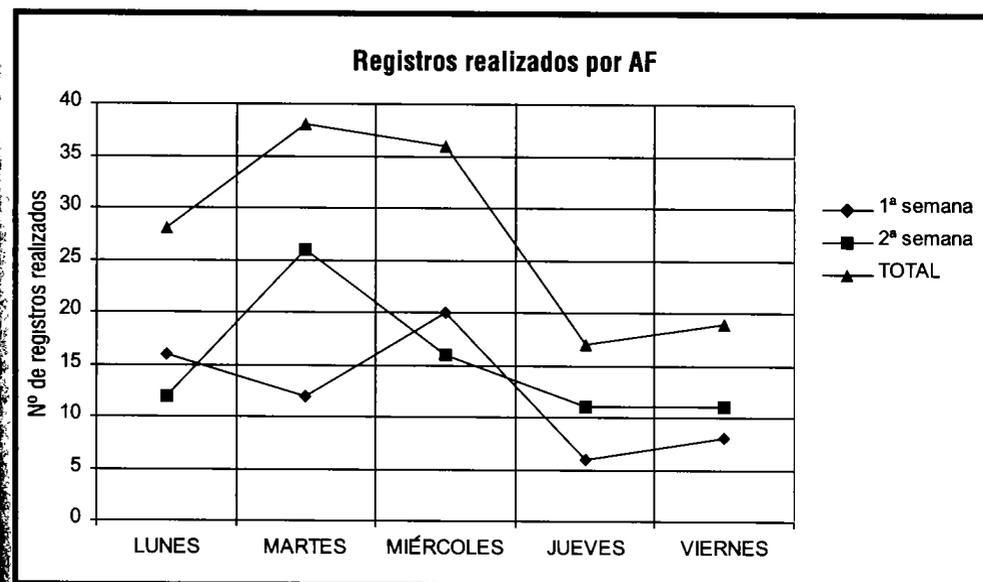




Esta aparente homogeneidad en las cifras globales, se resquebraja al observar las dinámicas semanales de cada directivo, mucho más contrastantes y alejadas de la media.

"Los días no son parejos, es decir, en nada coinciden el número de actividades desarrolladas por días. El día de mayor número de acciones es el martes y el de menos el lunes y miércoles. Creía que los días con mayor número de actividades era el lunes, ya que prácticamente en este día se organizaba el quehacer de la semana" (SR)

Tomemos ahora un ejemplo detallado escogido al azar (AF):



Casos como el anterior muestran, no tanto una especie de cansancio a la hora de realizar los registros a medida que avanza la semana, sino ritmos y *tempos* –velocidades– diferentes a lo largo de la semana: días de un *tempo* "rápido" en los que se acumulan gran número (40 o 50) de acciones breves y diversas, y días de un *tempo* "lento", en los que se realiza una acción de larga duración –así sea muy intensa– y 6 o 7 acciones de duración corta. La variedad y número de acciones recibe diversos sentidos por parte de los directivos.

Al realizar nuevamente un análisis, me doy cuenta que todos los días no tienen la misma carga de trabajo, son diferentes cada día, lo cual da una idea de participación diferente cada día (Rector)

"Los miércoles aparecen más acciones que los demás días () Siento que el miércoles tengo más libertad de acción porque no me encasilla ningún horario. ¡Es mi día feliz!" (DA)

Dado que únicamente se trabajó en forma estadística lo correspondiente a dos semanas de actividades, resulta difícil inferir de tan corto período de tiempo, algunas otras conclusiones que podrían ser interesantes, como por ejemplo las formas de organizar el tiempo según estilos de gestión.

Frente a estas anotaciones que hice, que son una mirada global al colegio, yo pienso que sí significan un perfil de la gestión mía. De pronto puede ser muy probable y de pronto puede ser sesgada, pues 8 días o 10 días no pueden reflejar la totalidad de un estilo de gestión. Sin embargo, para mí, me permite por lo menos hacerme el propósito de mirar más atrás, debajo de todos estos gráficos y de todos estos trazos, hacia donde pienso preferenciar en mi gestión, y así en verdad yo creo que me centro mucho en las relaciones en primera instancia interpersonales. A través de las reuniones yo estoy inquieta por establecer con maestros y estudiantes algunas estrategias para identificar la relación de conocimiento, la relación del maestro con el conocimiento y cómo se está dando en la institución, porque esa fue una de mis inquietudes cuando yo entré a RED. mi preocupación era de cómo irme demasiado hacia la parte administrativa, organizativa, y lo mío que debe ser lo pedagógico, lo académico y no le estoy dedicando el tiempo que debería dedicarle, ni me estoy interesando por ver qué clase, qué produzco yo como rectora en la parte académica (DA)

Hay directivos que organizan semanalmente su tiempo y son bastante fieles a dicha organización; dedican, por ejemplo, los lunes para atender a padres de familia y visitas externas; los martes a gestiones por fuera de la institución, los miércoles a reuniones con profesores... Otros, sin embargo, responden de una forma más flexible –o “desorganizada”– a las diferentes demandas y situaciones que se viven en la institución o fuera de ella.

“Mi llegada al colegio va precedida de una agenda de trabajo que ha sido previamente elaborada. Pero ¿cuántas veces se ha modificado esa agenda porque he realizado acciones diferentes a las anotadas?” (CG)

En cuanto a lo que decía la compañera allá adelante, organizar la agenda, hay días en que yo he hecho este ejercicio también. organizar la agenda, pero muchas veces no se cumple. Cuando uno llega a la institución se encuentra con otras acciones que hay que realizar de inmediato entonces ya queda eso a un lado y otras veces sí se cumple, o sea, estoy pendiente de que mirando a ver qué me toca ahora, qué organicé para poderla llevar a cabo. Y desde el nueve de septiembre, o sea, a raíz de estos registros que tenemos acá, reflexioné un poco y seguí anotando las acciones más importantes –ya no en forma tan detallada–, (), digamos ya no en forma detalladita, sino digamos tipo de reuniones. anoto la hora de llegada, me reuní con consejo directivo, tratamos tal y tal punto en forma general, atendí a tales personas, charlé con los estudiantes de tal curso, con tal profesora y ya, y anoto también la hora de salida porque hay docentes que dicen “usted me exige pero usted no cumple”, y entonces, anotando todo, yo tengo cómo demostrarle que el director también cumple el horario (FO).

estadística lo correspondiente a inferir de tan corto período de podrían ser interesantes, como tiempo según estilos de gestión.

una mirada global al colegio, yo mía De pronto puede ser muy días o 10 días no pueden reflejar algo, para mí, me permite por lo , debajo de todos estos gráficos y enciarme en mi gestión, y así en tiones en primera instancia inter-nquieta por establecer con maes-tificar la relación de conocimiento, cómo se está dando en la institu-ando yo entré a RED mi preocu-erte administrativa, organizativa, mico y no le estoy dedicando el ando por ver qué clase, qué pro-DA)

ente su tiempo y son bastante ejemplo, los lunes para atender s martes a gestiones por fuera es con profesores... Otros, sin flexible –o “desorganizada”– a ue se viven en la institución o

nda de trabajo que ha sido previa- modificado esa agenda porque he (CG)

elante, organizar la agenda, hay organizar la agenda, pero muchas stitución se encuentra con otras tonces ya queda eso a un lado y de que mirando a ver qué me toca Y desde el nueve de septiembre, o reflexioné un poco y seguí anotando tan detallada-, (.), digamos ya uniones anoto la hora de llegada, al punto en forma general, atendí al curso, con tal profesora y ya, y entes que dicen: “usted me exige todo, yo tengo cómo demostrarle

Los datos arrojan que “mis días de acción son el lunes y el viernes, son los más cargados y el jueves parece que no hiciera nada”. Lo que pasa es que estuve en una actividad de capacitación intensa que me ocupó todo el día (ML)

“En los días jueves el 35% de mis acciones están dirigidas al aula de clase, ya que me desempeño como docente en un curso de la mañana y en otro de la tarde, todo esto queriendo buscar el acercamiento más directo con el alumnado” (AF).

El cruce de la información referida al número de actividades cada día de la semana con los estamentos y personas con las que se relaciona el directivo, no arrojó tendencias relevantes, porque la posible organización de uno de ellos se ve neutralizada en las cifras globales por las de los otros. Únicamente, tal vez señalar, que el 33.33% de los Consejos Directivos se realizan los jueves, el 41.67% de los Consejos Académicos los viernes, y que el lunes es el día con más reuniones con los diferentes estamentos: 34.21% de las reuniones con consejeros, 29.33% con docentes y estudiantes, 47.62% con docentes y funcionarios, 27.7% con padres.

Mirando ahora qué tipo de acciones se realiza cada día de la semana, los valores que reflejan una distribución menos uniforme de las actividades en la semana son los siguientes:

TIPO DE ACCIÓN	LUNES	MARTES	MIÉRC.	JUEVES	VIERNES
Celebración					38 89%
Evento cultural	40%		30%		30%
Charla		30 26%			
Cumplir citas		44 44%	44 44%		
Realizar compras	33 33%	37 33%			
Leer			33 33%		
Solicitar información	45 43%	37 5%			
Saludo	29 84%				
Trámites		26 04%			

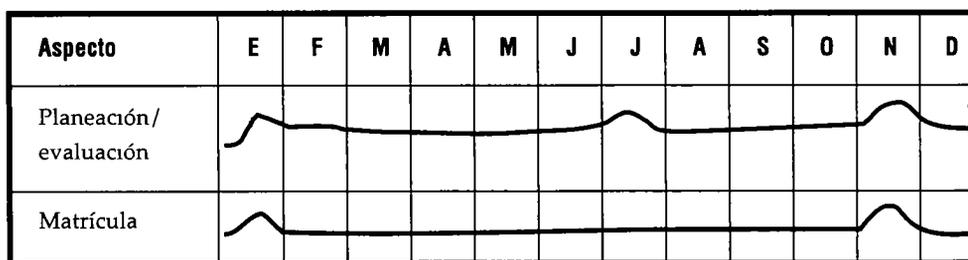
Es decir, que el 38.89% de las celebraciones escolares se realizan los viernes. Estas, si bien han caído en el formalismo y la monotonía, pueden convertirse con un poco de creatividad en espacios formativos y, sobre todo, alimentar desde lo ritual los procesos de construcción de identidad institucional. La presencia del directivo en este tipo de eventos es muchas veces la única oportunidad que tiene para dirigirse e interactuar con toda la comunidad escolar.

"En el patio () en filas se reúne a la jornada de la mañana una vez a la semana, se le da los buenos días Se trata un tema para reflexionar" (JR)

Mientras que las reuniones formales se distribuyen en forma similar durante la semana, hay una cierta acumulación de la comunicación informal (charla) los martes. Obviamente, el directivo saluda más el lunes, al iniciar labores después del fin de semana (29.84%). También solicita información al comienzo de la semana (lunes y martes). La lectura se reserva para la mitad de la semana (miércoles, 33.33%). El jueves no tiene una actividad específica en el cruce de estas variables, aunque habíamos señalado antes que era el día reservado para la celebración de los Consejos Directivos.

Lunes y martes, pues, serían los días que, tanto desde el punto de vista de los estamentos como de las acciones, muestran una tendencia más clara a una agenda definida, sea explícita o implícita, formal o informal.

Los directivos insistieron en señalar que los ritmos, *tempos* y tipos de actividades que realizan varían notablemente según el *calendario escolar*. Hay períodos, como el de matrículas en el que no hacen sino eso, atender a padres de familia y coordinar el proceso de inscripción. Para caracterizar el ritmo anual, utilizamos un instrumento consistente en una matriz de doble entrada (meses \times tipo de actividades) que se diligenciaba señalando las actividades más demandantes y trazando una curva que reflejaba los períodos con mayor intensidad. Sin embargo, los resultados arrojados por este instrumento fueron decepcionantes ya que, a excepción de las matrículas, planeación y evaluación, no se advierte ninguna otra tendencia que permita mostrar una dinámica y una variación significativa del tipo de actividades por parte del directivo a lo largo del año.



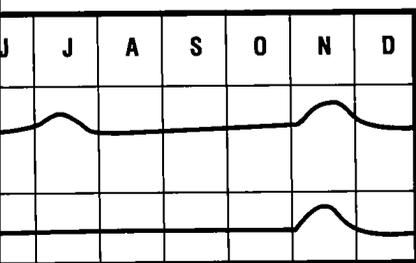
"Durante el año lectivo hay 3 semanas en las que la interacción con los docentes ocupa el ciento por ciento del tiempo del rector dos al comienzo, en la etapa de planeación y organización y una al final, en la etapa señalada para evaluación institucional" (MA).

la mañana una vez a la semana, reflexionar" (JR).

tribuyen en forma similar du-
n de la comunicación informal
vo saluda más el lunes, al ini-
9.84%). También solicita infor-
martes). La lectura se reserva
3.33%). El jueves no tiene una
nables, aunque habíamos seña-
la celebración de los Consejos

anto desde el punto de vista de
tran una tendencia más clara a
cita, formal o informal.

s ritmos, *tempos* y tipos de acti-
según el *calendario escolar*. Hay
e no hacen sino eso, atender a
e inscripción. Para caracterizar
e inscripción. Para caracterizar
o consistente en una matriz de
s) que se diligenciaba señalanz-
zando una curva que reflejaba
bargo, los resultados arrojados
tes ya que, a excepción de las
a advierte ninguna otra tenden-
una variación significativa del
a lo largo del año.



ue la interacción con los docentes
r: dos al comienzo, en la etapa de
a etapa señalada para evaluación

3.2.3. Lugares y no-lugares

Al utilizar 'escenario' en el sentido de contexto o trasfondo y 'acto' en el sentido de acción, se podría decir que 'el escenario contiene el acto'. Y al utilizar 'agentes' en el sentido de actores, se podría decir que 'el escenario contiene a los agentes'. El principio del drama es que la naturaleza de los actos y los agentes debería ser coherente con la naturaleza del escenario. O bien, si así lo preferimos, el decorado (es decir, el escenario) contiene la acción de una manera ambigua (en relación a las normas de la acción) y, en el transcurso del desarrollo de la obra, esta ambigüedad se convierte en una articulación correspondiente. La proporción sería: el escenario es al acto como implícito es a explícito (K Burke *A grammar of motives* 1969.3-7)

Las acciones constituyen y, a su vez, se inscriben y son atravesadas por el tiempo-espacio. El espacio es parte fundamental del contexto de la acción, del "escenario" en términos de Burke. Los lugares donde el directivo actúa —entendidos como construcciones sociales, no simplemente como estructuras arquitectónicas— sitúan las acciones, contextualizándolas, cargándolas de sentido. La autoridad del directivo se condensa simbólicamente en determinados espacios de la escuela. De una manera implícita el directivo está comunicando algo si se reúne con el Consejo Estudiantil en un aula o en rectoría. Una charla informal evoluciona y recibe un sentido diferente en la cafetería, en rectoría o en los baños. Nuestras acciones cargan de sentido los lugares, pero esa carga se devuelve —como un bu-merán— sobre nosotros y nuestros actos.

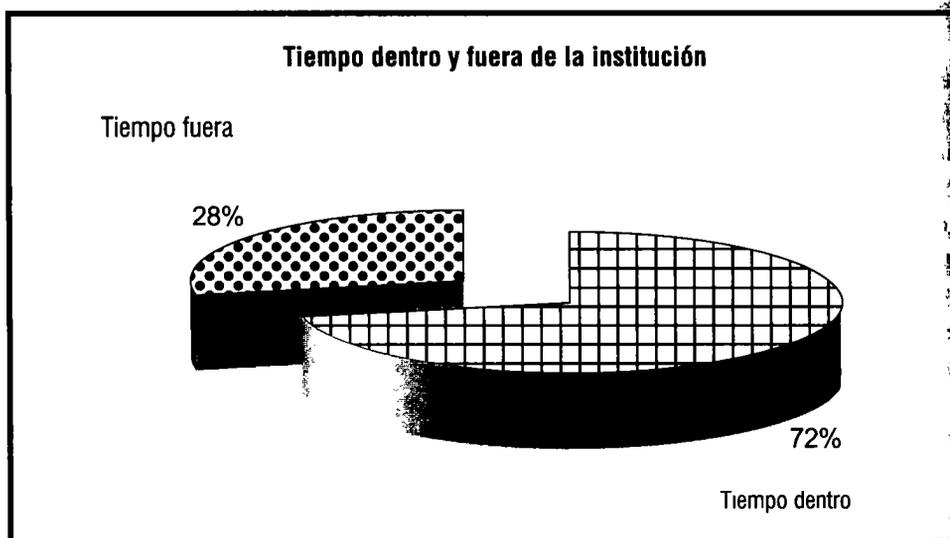
Dentro y fuera. Desde una perspectiva de escuela "cerrada", la educación se produce al interior de sus muros. Afuera están los peligros, los antivaleores, está lo que se trata de combatir con la educación. Hay que evitar la "contaminación" y los riesgos: los niños van y vienen de su casa al colegio en esa cápsula que es el bus escolar. Sin embargo, para sobrevivir, la escuela debe relacionarse con el "afuera", con la empresa privada, las entidades del Estado... Pero no cualquiera puede hacerlo; debe ser una persona madura, avezada, íntegra, que no se deje contaminar: el directivo. La escuela, como institución, ve el afuera a través de los ojos del directivo, a través de la información que filtra; afuera, ven la institución en la persona del directivo, en la imagen que proyecta.

Quando el afuera penetra el recinto escolar, debe someterse a un primer filtro del celador; pero el verdadero cancerbero es el directivo. Él es, en últimas, el que asume la responsabilidad y el riesgo contaminante, el que define la conveniencia o no de la intromisión, el que la diluye, la direcciona, la focaliza o la potencia.

En un modelo de escuela "abierta", donde se aprende tanto "afuera" como "adentro", se promueve en todas las instancias la interacción de la institución con el entorno, y viceversa. El directivo pierde su sentido como cancerbero. Niños, profesores, padres, vecinos, niños y profesores de otros colegios y funcionarios "entran" y "salen" en un flujo pedagógico enriquecedor. Pero esto es apenas una idea interesante.

En realidad, y a pesar de las barreras de nuestras instituciones educativas –más cerradas que abiertas-, el "afuera" lo tenemos dentro, en cada uno de los niños y niñas, en nosotros mismos, afuera que con frecuencia se ignora, oculta o combate.³³

Con los registros de los directivos quisimos también explorar cuantitativamente el tiempo dentro y el tiempo fuera de la institución. Pretendimos encontrar algunos referentes empíricos que nos dieran pie para pensar en estilos de gestión. Presuponíamos que, por ejemplo, las mujeres –madres hogareñas– gestionarían su escuela de una manera centrípeta, y los hombres –machos que salen a buscar la vida– asumirían una gestión de tipo centrífuga. La información recogida –sin pretender ser definitiva y esto– muestra, por el contrario, que la opción por el dentro y por el fuera es una opción más personal que marcada por la variable sexo: en promedio, tanto hombres como mujeres están el 72% de su tiempo en la institución y el 28% por fuera.

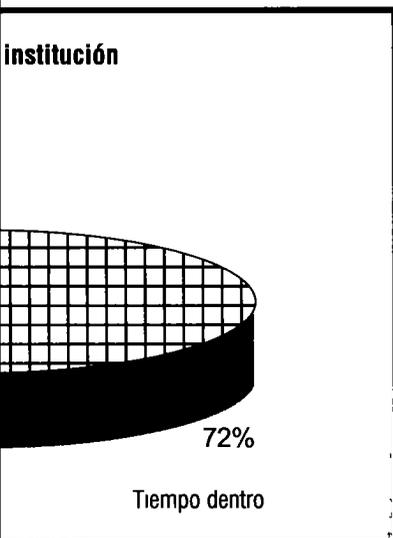


³³ Con el colectivo de directivos trabajamos a manera de seminario dos textos sobre las relaciones de la escuela y el entorno y que pueden servir para ampliar la temática Trilla (1995) y Carbonell (1995)

aprende tanto "afuera" como
 cías la interacción de la insti-
 tivo pierde su sentido como
 os, niños y profesores de otros
 en un flujo pedagógico enri-
 cesante.

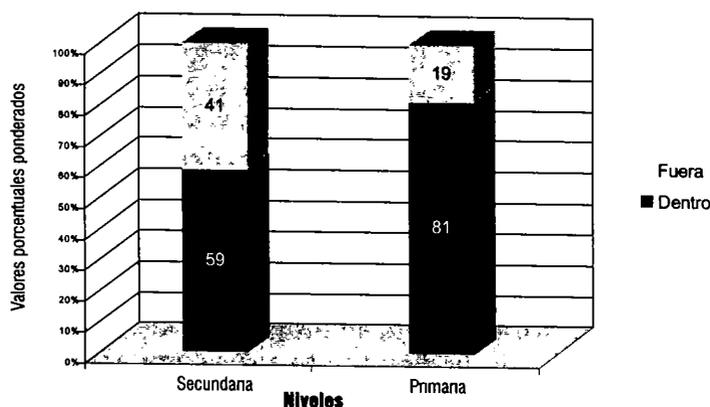
stras instituciones educativas
 tenemos dentro, en cada uno
 afuera que con frecuencia se

s también explorar cuantitati-
 a de la institución. Pretendía-
 que nos dieran pie para pensar
 por ejemplo, las mujeres -ma-
 una manera centrípeta, y los
 la- asumirían una gestión de
 n pretender ser definitivos en
 on por el dentro y por el fuera
 or la variable sexo: en prome-
 2% de su tiempo en la institu-

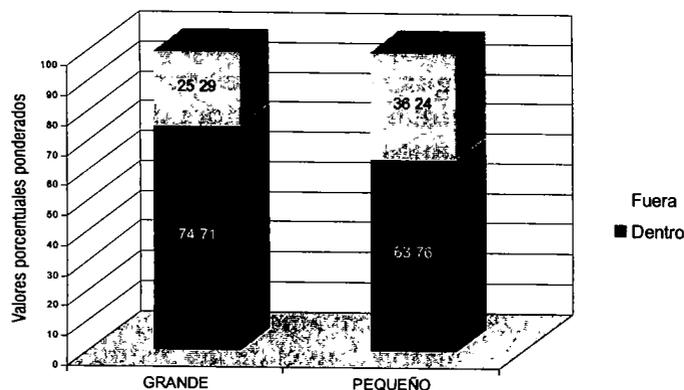


le seminario dos textos sobre las rela-
 para ampliar la temática Trilla (1995)

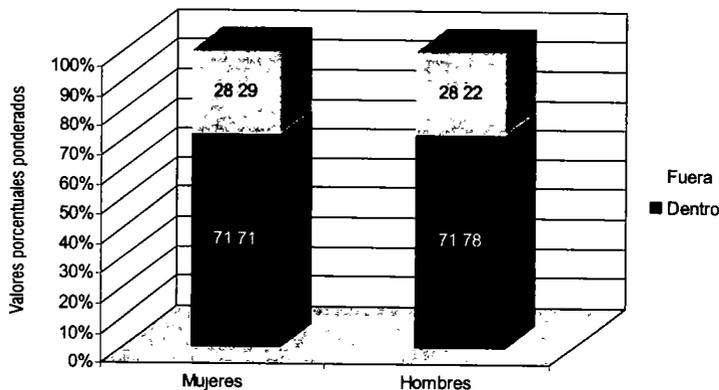
Tiempo dentro y fuera de la institución por niveles



Por tamaño de la institución



Por sexo



Una variable que no nos dio sorpresas fue la del nivel de las instituciones (primaria, secundaria y media). Los directivos de los colegios con secundaria y media están en promedio mucho más tiempo afuera que los de primaria (41% los primeros, frente a 19% los segundos). Podría resultar obvio, en la medida que las instituciones de secundaria y media en la actualidad son más complejas administrativamente y demandan mayor gestión de recursos, personal y relaciones interinstitucionales.

Sin embargo, las cifras ocultan una problemática mucho más compleja y sutil, y que señalan las directoras de las escuelas de primaria: por disponer de menos medios y recursos la primaria exige una mayor gestión hacia fuera; pero las directoras la realizan después de la jornada escolar para no perder credibilidad ni liderazgo frente a sus compañeras y compañeros maestros, y para evitar desórdenes y problemas posibles a causa del abandono de su trabajo por parte de algún maestro. Los ejemplos y anécdotas relatados por las directoras sobre esta problemática son muy ilustrativos, pues la directora de una escuela no cuenta con el personal pedagógico y administrativo de apoyo; todos los docentes están a cargo de un grupo durante todo el tiempo y tampoco hay —como en secundaria— algunos profesores con alguna hora “libre” para delegar en ellos la atención a la problemática cotidiana. La directora debe atender no sólo los problemas y situaciones propios de una institución, sino estar atenta a asumir un curso cuando se ausenta o llega tarde un profesor.

La variable del tamaño de las instituciones logró confundirnos. Los directivos de las pequeñas pasaban un tiempo mayor afuera que los de las grandes (36.24% *versus* 25.29%, respectivamente). Esto, en apariencia, contradiría los resultados de la variable “nivel de las instituciones”. No hemos logrado establecer una explicación clara para este fenómeno, pero podría deberse a varias razones: a) a que las instituciones pequeñas han resuelto en menor grado sus necesidades que las grandes; b) a que al contar con una planta de personal menor (sin asistentes, secretaria, etc.) y ser el directivo el único “libre” (“sin clases”) tiene que asumir multiplicidad de tareas y funciones hacia fuera de la institución.

No obstante, y en relación con la gestión afuera de la institución, las cifras muestran cómo la variable de nivel educativo tiene más peso que la de tamaño; y cómo la variable de tamaño tiene, a su vez, más importancia que la de sexo.

Para algunos la gestión externa se centra en los recursos:

“En un país como el nuestro, con tantas necesidades insatisfechas, se requiere de un directivo-docente que realice su gestión fuera de la institución, con miras a

del nivel de las instituciones
ros de los colegios con secun-
más tiempo afuera que los de
os segundos). Podría resultar
de secundaria y media en la
vamente y demandan mayor
nterinstitutionales.

náutica mucho más compleja y
uelas de primaria: por dispo-
a exige una mayor gestión ha-
pués de la jornada escolar para
sus compañeras y compañe-
problemas posibles a causa del
maestro. Los ejemplos y anéc-
a problemática son muy ilus-
a no cuenta con el personal
los los docentes están a cargo
poco hay –como en secunda-
libre” para delegar en ellos la
directora debe atender no sólo
institución, sino estar atenta a
tarde un profesor.

logró confundirnos. Los direc-
mayor afuera que los de las
ente). Esto, en apariencia, con-
l de las instituciones”. No he-
ara para este fenómeno, pero
as instituciones pequeñas han
ue las grandes; b) a que al con-
asistentes, secretaria, etc.) y ser
iene que asumir multiplicidad
institución.

uera de la institución, las cifras
ativo tiene más peso que la de
ne, a su vez, más importancia

en los recursos:

lades insatisfechas, se requiere de
ra de la institución, con miras a

conseguir aquellos recursos institucionales, materiales, financieros y humanos que posibiliten su desarrollo y crecimiento en diversos sentidos” (EP)

Los resultados sobre el tiempo adentro y afuera de la institución fueron los que más polémica generaron entre los directivos; incluso en una ocasión se llegó a un debate en un tono un poco emotivo y cargado de referencias personales

La mayor parte de mi tiempo permanezco en la institución () No me siento bien fuera del colegio, a no ser porque en verdad necesito realizar algún trámite o alguna gestión Si estoy fuera, esto me preocupa, siento que no estoy en contacto con situaciones, experiencias, situaciones y vivencias de todos los estamentos de la institución (CM)

Las cosas se valoran más desde afuera que desde adentro Cuando uno está dentro de ella, uno cree que no se está realizando nada y cuando sale se encuentra que hemos realizado grandes cosas, en beneficio no sólo de los estudiantes, sino también para la comunidad (AF)

La realización de diferentes actividades denota que estamos haciendo algo y el mirar cómo la comunidad valora esto, sólo lo podemos ver desde fuera de la institución (AG)

Comento la experiencia de una escuela [de mi municipio] que, a pesar de ser pequeña es muy organizada La directora delega y hace funciones en forma tan ordenada, que se ha convertido en una de las mejores escuelas de la aldea Este es un ejemplo, donde la rectora siempre está allí dentro (MB)

En la escuela se presentan otro tipo de relaciones [diferentes al] colegio El colegio es diferente Cuando vamos fuera de él, tenemos la oportunidad de intercambiar ideas con otras instituciones u otras entidades, es enriquecerse, es crecer, es compartir ¿Qué haríamos todo el día dentro de la institución? Creo que uno se cierra, se limita Afuera se gana mucho como rector, se ganan experiencias para llevarlas adentro y ver cómo puedo introducirlas en mi colegio (ML)

La gestión es producto de conceptos más objetivos que subjetivos Aquí no puedo ponerme en el papel de que no me gusta, sino mirar más bien el beneficio que trae la gestión realizada tanto dentro como fuera de la institución () Los lugares también influyen la gestión en los municipios [pequeños] es diferente que en las poblaciones [grandes], sus funciones son diferentes (MT)

Creo que los mayores logros de una institución, son los que se obtienen cuando uno está fuera de ella (Rector)

Generalmente, cuando voy a realizar alguna gestión, voy con un espíritu de liderazgo, de optimismo, uso diferentes tipos de recursos para obtener ayudas de las diferentes entidades Es importante usar la creatividad y la imaginación para esto Muchas veces, el espacio no puede ser convencional Generalmente me re-

úno con otros amigos rectores, el lugar puede ser una tienda, una plaza pública, donde por un simple encuentro salen y surgen grandes ideas () En el momento de hacer una verdadera gestión no importa el tiempo y espacio, lo que vale son las ganas de hacer nuevos cambios, nuevas innovaciones y ver que la institución no es un estamento cerrado y que siempre hay necesidad de evolucionar (AF)

Tal vez éste sea uno de los temas más polémicos porque toca uno de los imaginarios más difundidos sobre los rectores y directores. Por el tiempo que pasan fuera de la institución –y a veces no sólo por eso– los directivos tienen fama entre los profesores de que no hacen nada. Una frase textual que algunos profesores y directivos reconocen haber oído lo confirma: “Estoy tan cansada, que estoy buscando una rectoría o una coordinación”. Esta apreciación los directivos la trasladan a otros cargos “superiores”: “Ya no doy más con la rectoría. Voy a ver si consigo la dirección del Núcleo o una supervisión.”

Estar y recorrer. La gran diversidad de acciones que realiza y la variedad de personas con las que se relaciona, tanto dentro como fuera de la institución, podrían llevarnos a pensar que el directivo vive en un loco ir y venir de un lado para otro. Sin embargo, los registros lo muestran como sedentario, instalado y parapetado en ese pequeño y –a veces– privilegiado territorio que es la rectoría o la dirección. El 56.58% del tiempo que está en la institución y el 40.6% del tiempo total como directivo, lo pasa en la rectoría o dirección.

La mayoría de las reuniones se hacen en rectoría tal vez por su ubicación, porque es un espacio donde circulan libremente todos, porque el ambiente de la rectoría es el más acogedor de todos, lo mismo para realizar reuniones pequeñas (AF)

Nos toca compartir un mismo sitio para tres oficinas, no hay sala de profesores y tampoco hay un sitio para que el maestro pueda trabajar, digamos la biblioteca, entonces, hay un salón amplio donde en algunos momentos lo llamamos sala de profesores y en otros la dirección de la escuela y hay una parte donde están los libros de consulta de los maestros. Entonces puede ser una de las causas de que allí convergen todas las reuniones, además, es un sitio muy estratégico, y todo el que llega a buscar algo, necesariamente llega allí, entonces esa puede ser una de las causas por las que casi todo se dé allí (RC).

“La rectoría u oficina del rector es el sitio de llegada, o hacia donde los diferentes estamentos dirigen su mirada, el estar allí el rector facilita a quienes requieren de sus servicios encontrarlo fácilmente, por lo tanto es importante que allí se realicen todas las acciones que sea posible ejecutar” (CM)

“Haber escogido la oficina de rectoría para la realización de las mismas [las reuniones] no es nada gratuito durante veintidós años estuvo ubicada en un sitio que conducía a tres dependencias simultáneamente, pasó ahora a un espacio amplio, cómodo y adecuado ()” (CG)

Cr
su
ter
dor
múl
Sec
que
gar
inst
loga
una
este
El no
narse
actit
la ad
de su
rios,
cono
instit

Valores porcentuales

una tienda, una plaza pública, grandes ideas () En el momento tiempo y espacio, lo que vale son acciones y ver que la institución necesidad de evolucionar (AF)

amicos porque toca uno de los pres y directores. Por el tiempo no sólo por eso— los directivos hacen nada. Una frase textual dicen haber oído lo confirma: la rectoría o una coordinación”. En a otros cargos “superiores”: si consigo la dirección del Nú-

iones que realiza y la variedad dentro como fuera de la insti- directivo vive en un loco ir y los registros lo muestran como pequeño y —a veces— privilegia- ón. El 56.58% del tiempo que total como directivo, lo pasa en

tal vez por su ubicación, porque porque el ambiente de la rectoría hacer reuniones pequeñas (AF)

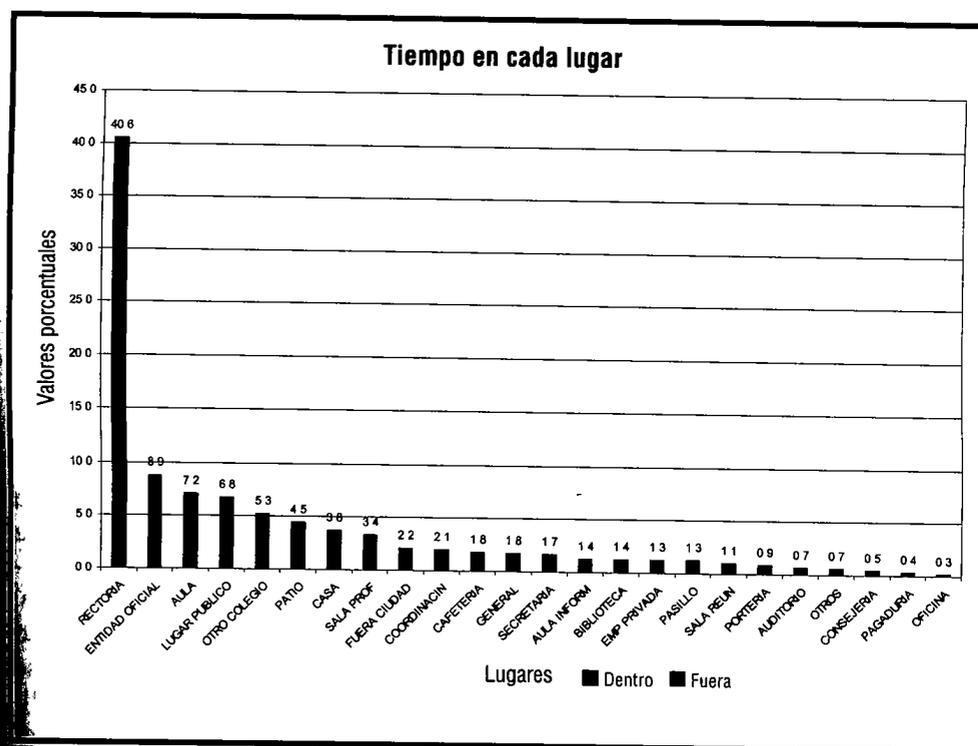
cinas, no hay sala de profesores y a trabajar, digamos la biblioteca, los momentos lo llamamos sala de y hay una parte donde están los puede ser una de las causas de que en sitio muy estratégico, y todo el allí, entonces esa puede ser una de

legada, o hacia donde los diferen- lí el rector facilita a quienes re- te, por lo tanto es importante que ble ejecutar” (CM)

realización de las mismas [las re- ós años estuvo ubicada en un sitio mente, pasó ahora a un espacio am-

Cuando está fuera de la institución, el directivo pasa una buena parte de su tiempo en las entidades oficiales (31.45% del tiempo afuera y 8.9% del tiempo total). Asiste a reuniones convocadas por la administración, gestiona recursos y personal, entrega documentos, solicitudes, informes, formularios (C100, C600, C800, SABE50...). Ante la ineficiencia de las Secretarías de Educación y demás entidades oficiales, el directivo tiene que asumir una actitud proactiva y extraer la información, pelear o “lagartear” —en el argot popular— lo que por derecho le corresponde a su institución. Con cierta frecuencia hasta su propio nombramiento tuvo que lograrse a través de estos procedimientos, lo cual garantiza de entrada una cierta habilidad para ello. Las anécdotas que relatan los directivos en este sentido son numerosas.

El no visitar los centros del poder educativo y del Estado implica marginarse por completo. Se podría decir que, cuando un directivo asume una actitud pasiva frente a las entidades públicas, su institución no existe para la administración central. El directivo debe, por tanto, utilizar casi el 10% de su tiempo de ventanilla en ventanilla, haciendo antesala a funcionarios, asistiendo a reuniones improductivas donde simplemente se da a conocer una información que podría haber llegado en forma clara a cada institución.



Los paradigmas y las políticas actuales de la gestión educativa en el país piden del directivo que formule proyectos, que gestione –pelee– los recursos con las diferentes entidades públicas. Sin embargo, él no ha sido formado para eso. Gracias a la descentralización educativa, se están programando cursos con este fin. Pero las administraciones, con su lastre burocrático, en lugar de facilitar la formulación de los proyectos, ocultan la información, entran el flujo y los procesos administrativos.

El directivo docente tiene que salir a gestionar personal, recursos financieros, la misma capacitación para los docentes (SR)

La comunicación de las Secretarías de Educación, Jefes o Directores de Núcleo, Supervisión, CADEL, y del mismo Ministerio de Educación hacia los colegios y escuelas es –la mayoría de las veces– ineficiente, inoportuna, oportunista, incompleta, imprecisa, confusa o redundante. Por otra parte como no hay una cultura ni unos canales eficientes en este sentido, con frecuencia, cuando llega la información, ésta se diluye en rectoría y no cumple su objetivo ni llega a los interesados. Es decir, también suele haber deficiencias en los canales de comunicación al interior de las instituciones.

Las administraciones en sus diferentes niveles (desde los secretarios de educación hasta los mandos medios y funcionarios en general) –a excepción de unos contados casos como pudo ser la administración Mockus en Bogotá– no han realizado una reflexión pedagógica, no piensan en términos educativos sino desde la formalidad de lo normativo y desde racionalidades burocráticas, clientelistas, economicistas o eficientistas. Son puestos públicos donde da lo mismo administrar el sector salud, las obras públicas o la educación. Los altos cargos no suelen ser ocupados por personas conocedoras del medio y de la problemática educativa. Los directivos deben relacionarse casi a diario con ellos adaptándose a su lenguaje y a su racionalidad, sonreírles, aunque no estén convencidos de ello, aunque den de las capacidades profesionales de los funcionarios y ejecutivos, aunque no haya continuidad en las políticas entre una administración y otra. Por eso, la imagen de la administración que tienen la mayoría de los directivos es de tipo burocrático y clientelista, no como un apoyo sino como un obstáculo y una traba a su gestión y a las reformas.

La Supervisión, a pesar del carácter pedagógico que está cobrando en actualidad, con frecuencia no escapa a esta crítica. Una rectora de la Costa Caribe señala cómo a su supervisor lo único que le preocupa de su Proyecto Educativo Institucional es si responde a unas consignas de moda: “Mire a ver si es Calidad Total o si es Planeación Estratégica”. Lo mismo sucede con el modelo pedagógico. Como dice la misma rectora, “lo que quiere encontrar en los PEI es con qué modelo se casa”. La norma se aplica formal, literalmente, reducida a modelos esquemáticos, no se interpreta

la gestión educativa en el país, que gestione –pelee– los recursos. Sin embargo, él no ha sido la institución educativa, se están produciendo administraciones, con su lastre de la institución de los proyectos, ocultan esos administrativos.

personal, recursos financieros, la

ción, Jefes o Directores de Núcleo, Ministerio de Educación hacia los niveles –ineficiente, inoportuna, o redundante. Por otra parte, no es eficiente en este sentido, con lo que se diluye en rectoría y no cumple. decir, también suele haber deficiencias interior de las instituciones.

niveles (desde los secretarios de administración en general) –a excepción de la administración Mockus en la pedagogía, no piensan en términos de lo normativo y desde racionalistas o eficientistas. Son puestos del sector salud, las obras públicas pueden ser ocupados por personas de la pedagogía educativa. Los directivos se adaptando a su lenguaje y a su convencidos de ello, aunque muchos funcionarios y ejecutivos, y diferencias entre una administración y otra que tienen la mayoría de los directivos, no como un apoyo sino como un apoyo y a las reformas.

pedagógico que está cobrando en la actualidad crítica. Una rectora de la Costa Rica que le preocupa de su Proyecto responde a unas consignas de moda de la "Estrategia". Lo mismo dice la misma rectora, "lo que se hace en el modelo se casa". La norma se aplica a los esquemáticos, no se interpre-

ta en su sentido profundo, en su intencionalidad o potencialidad. Lo que se sale de los esquemas no suele entenderse y, mucho menos, valorarse.

En otras ocasiones la ausencia de los directivos de la institución no responde a los nobles ideales de la gestión, sino a la necesidad de una mensajería cuando los funcionarios (celadores, secretarías, aseadoras...) –si los hay– se niegan a realizar este tipo de tareas pues no están entre sus "funciones" específicas.

En tercer lugar, los directivos, durante el 7.2% de su tiempo laboral, están en las aulas. Resulta significativa su presencia en el lugar privilegiado de la relación pedagógica en el contexto de la educación formal. Esto podría interpretarse básicamente en dos sentidos: como una intromisión en el espacio de los docentes, un desbordamiento de sus funciones, o como una manera de tener un acercamiento y un contacto con los procesos pedagógicos y académicos que, en últimas, son la razón de ser de la escuela. Uno de los directivos participantes en el proceso tomó la decisión de "dictar clase":³⁴

El dictar clase es un contacto con el estudiante. Muchas veces el estudiante mira al rector como inalcanzable (). El ir de salón en salón a dictar clase, o simplemente a analizar diferentes situaciones, causó inconformidad con los profesores. Sin embargo, seguí adelante, me tocó ponerme al día en todo lo relacionado con los sistemas de evaluación y el resultado fue notable, me hice más amigo de mis alumnos y ellos de mí, encontré una forma de contacto más cercano (AF)

El resto del tiempo, el directivo lo ocupa en diferentes lugares, como puede apreciarse en las gráficas bajo el título *Tiempo utilizado en cada lugar*. Llama la atención su significativa presencia en esos que podríamos llamar no-lugares desde el punto de vista de la relación pedagógica, de la gestión educativa o de sus funciones: el patio (4.5%), su casa (3.8%), la cafetería (1.8%), los pasillos (1.3%), la portería (0.9%)... En estos lugares se producen relaciones menos formalizadas, más ocasionales y fortuitas, necesarias también para la gestión de la institución.

Llama también la atención el tiempo que se utiliza en visitar otros colegios (5.3%), cifra que refleja una dinámica muy interesante de comunica-

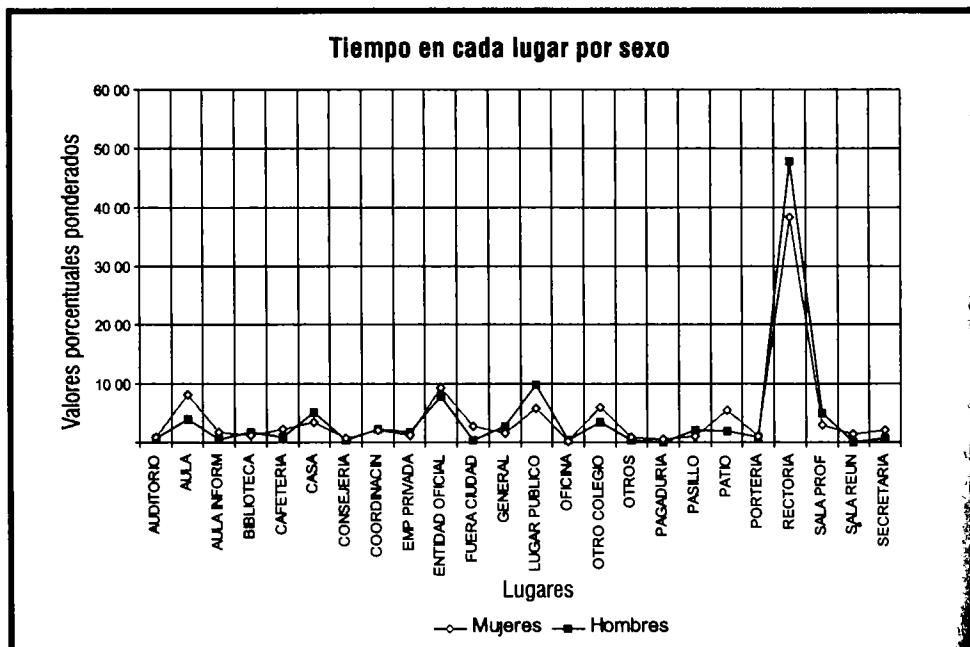
³⁴En el sistema educativo español, por ejemplo, los directivos docentes son escogidos democráticamente por períodos limitados y nunca abandonan la docencia, simplemente tienen una "descarga" parcial en las horas de docencia para atender la dirección. Hay que anotar, no obstante, que la dirección recae en un real equipo directivo y que dicho equipo goza de autonomía y del apoyo de una administración central y regional un poco más eficiente y con mayores recursos que los habituales en nuestro país. El director, por ejemplo, no asume funciones directas en relación con el manejo económico ni administrativo del centro, éstas son asumidas por otros integrantes de su equipo. También existe la figura -rotativa cada día- del docente "de guardia", que reemplaza las posibles ausencias de docentes y está "disponible" para los imprevistos que pudieran presentarse. Hay que señalar que las frecuentes referencias al sistema educativo español están motivadas por la pasantía de los directivos vinculados al Programa RED en España durante 45 días.

ción, de intercambio, de producción, de formación de colectivos de docentes directivos, dinámica notoria entre los rectores de Soledad (Atlántico)—con impacto en Barranquilla y el Departamento— y algunas directoras de Ciudad Bolívar (Bogotá). Además de los colectivos de directivos, otro factor que incide en el tiempo dedicado a visitar otras instituciones es la realización de algunos convenios entre colegios de secundaria y varias escuelas cercanas "para garantizar la implantación y fortalecimiento de la Básica de Cero a Noveno Grado" (OV).

Otra cifra que es necesario comentar por el peso que la Costa Caribe tiene en los registros, es la presencia del directivo en el "aula de informática" (1.4%), por encima de otros muchos lugares. Esto se debe a que en los colegios de la Costa las aulas de informática son uno de los pocos sitios que cuentan con aire acondicionado, convirtiéndolos en lugares privilegiados para reuniones, sesiones de trabajo e incluso atención a visitas.

... hago mayor número de reuniones en la sala de informática. Creo que la ubicación de esta es importante, queda detrás de la institución, donde se puede ver todo el colegio. El tamaño es muy grande. De pronto no es muy relevante este dato, pero es bastante curioso. Si no hubiera sido por estos registros no me había dado cuenta de este detalle y de muchos otros. (OV, 32.62% de las actividades).

En síntesis, los directivos pasan la mayor parte del tiempo en la dirección y el resto lo distribuyen en numerosos lugares, haciendo presencia ocasional, pero bastante periódica, hasta en los sitios más recónditos.



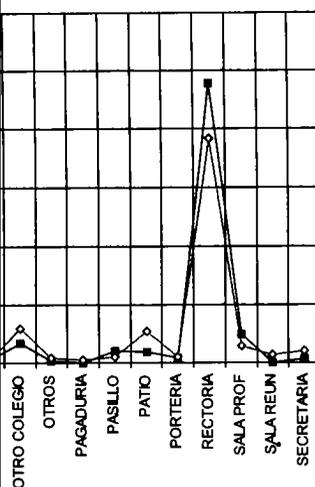
formación de colectivos de do-
 ctores de Soledad (Atlánti-
 camente— y algunas directoras
 de colectivos de directivos, otro
 visitar otras instituciones es la
 colegios de secundaria y varias
 ntación y fortalecimiento de la

peso que la Costa Caribe tiene
 ro en el "aula de informática"
 res. Esto se debe a que en los
 ca son uno de los pocos sitios
 riéndolos en lugares privile-
 e incluso atención a visitas.

nformática. Creo que la ubicación
 ción, donde se puede ver todo el
 s muy relevante este dato, pero es
 stros no me había dado cuenta de
 s actividades).

arte del tiempo en la dirección,
 gares, haciendo presencia oca-
 s sitios más recónditos.

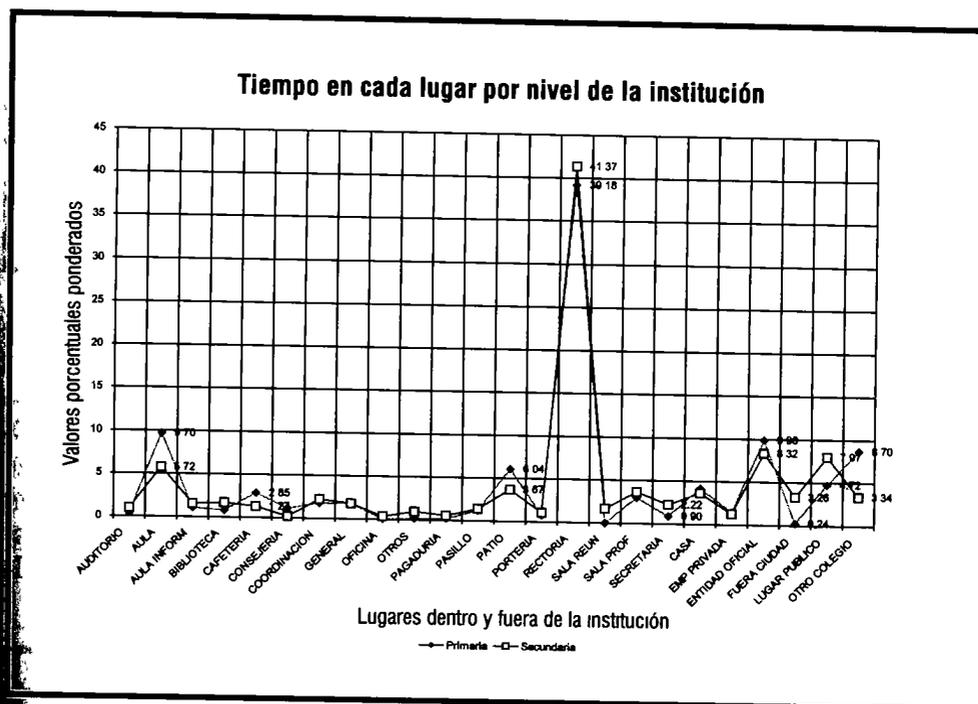
POR SEXO



Hombres

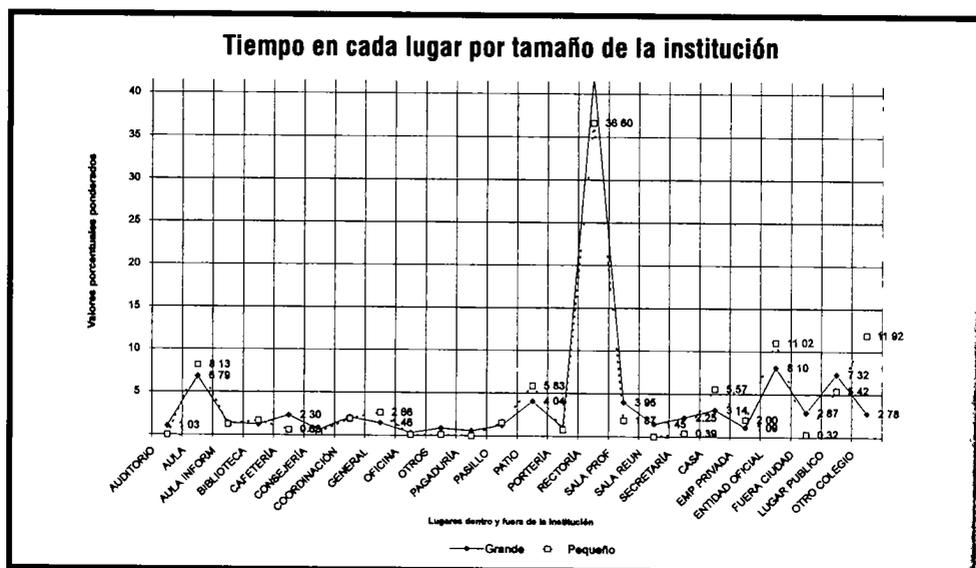
Si analizamos los datos anteriores en relación con la variable sexo, se observa una ligera preferencia de los varones a estar en rectoría y en lugares públicos, y una significativa tendencia de las mujeres a visitar más las aulas, el patio y otros colegios.

"Se registró también un tiempo en el patio. Corresponde al recorrido que diariamente hago de toda la planta física, entrando a las diferentes dependencias, coordinando con el personal operativo y de servicio algunas acciones a realizar" (CG)



La variable "nivel de la institución" muestra tendencias claras de los directivos de las instituciones de primaria a visitar más las aulas, invertir más tiempo en cafetería, en el patio y en otros colegios. Los de secundaria visitan otras ciudades para adelantar sus trámites ante el gobierno departamental, van más a lugares públicos y pasan más tiempo en la secretaría (esto es obvio, pues la mayoría de las escuelas de primaria no cuentan con secretaría).

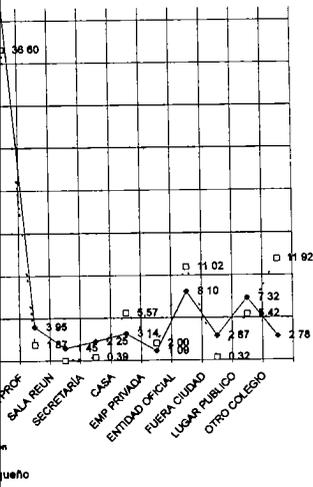
La variable "tamaño de la institución" presenta algunos resultados similares. Los directivos de las instituciones pequeñas le dedican un poco menos tiempo a las reuniones, están más en el patio, en el aula, en su casa, en entidades oficiales y en otros colegios. Los directivos de instituciones grandes pasan más tiempo en cafetería, en reuniones, en salas de reuniones, en secretaría, fuera de la ciudad y en lugares públicos.



Si comparamos los datos que arroja el análisis de lo temporal (tiempo que el directivo está en un lugar) con los de las frecuencias (número de veces que el directivo visita el lugar), hay una correspondencia casi total. La rectoría asume un valor más alto (50.8% de la frecuencia, frente al 40.6% del tiempo total) y todos los demás lugares pierden peso, no superando ninguno el 7%. El aula y el patio dejan por detrás a las entidades oficiales y a los lugares públicos. Por el pasillo se pasa muchas veces, aunque se ocupe poco tiempo; esto los registros lo recogen claramente: 3.2% de la frecuencia, contra el 1.3% del tiempo total.

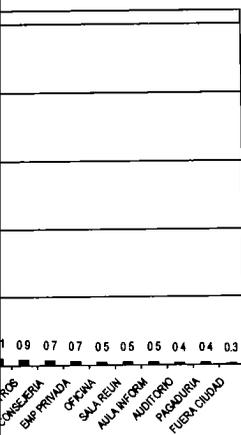


de la institución



sis de lo temporal (tiempo que frecuencias (número de veces correspondencia casi total. La e la frecuencia, frente al 40.6% s pierden peso, no superando detrás a las entidades oficiales pasa muchas veces, aunque se ecogen claramente: 3.2% de la

eterminado lugar



Si tenemos en cuenta la variable sexo en las frecuencias, los resultados son también muy similares a los presentados en el campo de lo temporal.

Los lugares, por otra parte, están marcados también por las personas, y algunos de ellos se van constituyendo en espacios privilegiados para las relaciones con uno u otro estamento, a pesar de que no sean los ideales:

Los sitios en los que me relaciono con las personas no son los que verdaderamente me gustaría utilizar (AH)

La rectoría es el espacio más polivalente: para estar solo, para atender padres de familia, funcionarios externos, sus propios familiares, profesores, funcionarios, estudiantes, directivos, directivos externos, para sesionar el Consejo Directivo e incluso el Consejo Académico.

"Queriendo yo que la rectoría de la institución sea de puertas abiertas, dedico todo el tiempo que sea necesario (40.88%) al personal interno y externo que se acerque a ella" (AF)

El aula y el patio, obviamente, son los lugares privilegiados y exclusivos para la relación con los estudiantes, con los docentes y con los docentes y estudiantes en forma conjunta. Son los territorios de los estudiantes y de su relación con los docentes.

En el segundo punto aparece el 13.9% que permanezco en el aula. A esto le doy bastante valor por cuanto tiene mucho que ver con el trabajo que a nivel pedagógico realizamos, tiene que ver mucho con los avances que se están dando allá, en la escuela, pues trabajamos con proyecto de aula. Hay docentes que se reúnen por grupos de grado, hay un coordinador por grupos de grado y eso dinamiza la labor y ha logrado una mejora de la parte pedagógica () Me agrada el haber notado el gran tiempo que tengo con los estudiantes, es a través de esto que valoro cada acción que se ejecuta en la escuela, sus comentarios y aportes son vitales para enriquecer el trabajo institucional (MT)

Yo voy al aula no tanto por hacer una tarea pedagógica, sino a saludar a la profesora porque hace días que no la veo, o por saber si está o no está. Cuando no vienen los profesores o llegan tarde tengo charlas largas con los niños y les hablo de los derechos que tienen para que le exijan al maestro () Hay compañeros que dicen a los niños "Si no hacen esto los mando a la dirección" (AH)

Yo voy a preescolar y primero porque me gusta y le colaboro a la profesora organizando material (..) En segundo estuve dictando clase un tiempo porque no tenía docente, "¿cómo le decimos, directora o profesora?" -me decían los niños- Cuando me tenía que ausentar dejaba a un padre de familia con ellos () A los cursos de grandes no entro, o si acaso a pedir información, o a un problema disciplinario (RH)

Voy a los salones a comienzo de año, como inducción. Me gusta preguntar lo que piensan de la rectora. Los primeros grados dicen "la rectora es la que manda en el colegio". Los de 9° cuando me ven llegar gritan "¡llegó la rectora!" () *Una vez pasé por todos los cursos para saber si manejaban el PEI* () *También a seguimiento de proyectos como democracia o educación sexual* () *Cuando hay concursos de filosofía o matemáticas, por ejemplo, paso a motivar para formar comunidad y espíritu de grupo* () *Voy también a verificar la inasistencia de algunos docentes, a atender casos como drogadicción, embarazo, maltrato, ausentismo, disciplinarios (fui orientadora), cuando hay pérdida masiva de materias, robos, requisas* () *A veces hago dirección de grupo si falta el profesor* () *Una vez tuve que ir porque los estudiantes amenazaron a un profesor "Yo no entro a ese curso, decía"* (LR)

Yo voy poco al aula. Hago un trabajo con las niñas de 11 sobre crecimiento personal, hacia metas, el futuro () *Voy obligada por problemas disciplinarios. Séptimo A es terrible. Voy y gasto con ellos todo el bloque. Se analizan las consecuencias de sus actos sobre las perspectivas de futuro. Cuando falta un profesor visito el curso y tengo una charla informal. También cuando ocurre un evento importante, como la muerte de una niña en ese curso, o cuando hay una celebración y me invitan* () *También voy a esperar al maestro que tiene costumbre de llegar tarde (los profesores se quejan de que no hay tiempo pero pierden el tiempo)* (CM).

Voy poco. Cuando me invitan (el profesor o los alumnos) a escuchar un problema. Yo les digo "me trae un problema ¿me trae la solución?" () *Yo entro a nada. Me gusta entrar cuando están trabajando en grupo. Observo y salgo (...)* *Voy a clases de las que tengo conocimiento (filosofía, pastoral. [es un sacerdote]), a las otras no, no sea que me pregunten. A primaria voy por disfrutar, por distensionarme y ver cómo están, si están contentos. Me dicen "Ud. viene y nos revuelca los cursos y luego se va"* *Voy a dirección de curso porque es la médula. Los problemas deben solucionarse en el curso. A los directores de grupo les pido un proyecto* () *También voy cuando encuentro a niños sueltos por el colegio en hora de clase. A los estudiantes les digo que entrar al colegio es un privilegio y lo que implica estar en el colegio. Realizo también una eucaristía por curso muy vivencial* (AR)

Es decir que, aunque los directivos son antes que nada docentes, la supervisión al aula no se centra en los aspectos propiamente académicos, sino en lo que es visible desde fuera, en los papeles y en los pasillos (disciplina, planillas, ausentismo, cuadernos alumnos), en una especie de formación en valores y en el reforzamiento del vínculo institucional. Su presencia, además, se interpreta como injerencia y por ello aprovecha las ausencias de los profesores. "Las actividades referidas a una gestión pedagógica en la práctica suelen ser acciones aisladas, sin continuidad o sin responder a soluciones de problemas que presenta la escuela. Los directivos no se sienten con la 'autoridad pedagógica' para supervisar o dar orientaciones a los docentes" (Herrera 1996:160 y 163).

Los pa
tes, es

En la
con lo
Direct
suele
centes
nes. Po
con un

El terr
la rela
la café

3.2.4.

Mient
una ca
jando
mento
balanc

Los gr

Estam
instit

Órgan

Person

ción Me gusta preguntar lo en "la rectora es la que man- gritan "llegó la rectora " er si manejaban el PEI () acia o educación sexual () por ejemplo, paso a motivar Voy también a verificar la como drogadicción, embara- tadora), cuando hay pérdida hago dirección de grupo si ps estudiantes amenazaron a).

ñas de 11 sobre crecimiento da por problemas disciplina- s todo el bloque Se analizan vas de futuro Cuando falta ormal También cuando ocu- niña en ese curso, o cuando voy a esperar al maestro que quejan de que no hay tiempo

alumnos) a escuchar un pro- de la solución?" (.) Yo entro o en grupo. Observo y salgo (filosofía, pastoral [es un ten A primaria voy por dis- están contentos Me dicen a". Voy a dirección de curso narse en el curso A los direc- voy cuando encuentro a niños dantes les digo que entrar al n el colegio Realizo también

que nada docentes, la super- opiamente académicos, sino es y en los pasillos (discipli- s), en una especie de forma- lo institucional. Su presencia, ello aprovecha las ausencias a una gestión pedagógica en ontinuidad o sin responder a ela. Los directivos no se sien- ervisar o dar orientaciones a

Los pasillos son los lugares para relacionarse informalmente con docen- tes, estudiantes y funcionarios.

En la sala de profesores, obviamente, se establece la relación exclusiva con los docentes y, en menor grado es el lugar donde sesiona el Consejo Directivo. Sin embargo, la presencia del directivo en la sala de profesores suele ser mínima, ocasional o formal. Es también el territorio de los do- centes y el lugar de batalla, de los grandes debates y de las largas reunio- nes. Por ser de bastante circulación no es un lugar adecuado para conversar con uno o un grupo de docentes con cierta privacidad:

"Acudo a ella en los momentos del receso o en busca de un docente Regularmen- te trabajo con ellos en la coordinación académica o en la sala de juntas" (CG).

El territorio de los funcionarios, en pequeños núcleos, es el escogido para la relación con ellos: la biblioteca, la portería, la secretaría, la pagaduría, la cafetería...

3.2.4. Las personas

Mientras que en los aspectos anteriores (tipos de acción y lugares) había una categoría que se destacaba notoriamente (reuniones y rectoría), de- jando a todas las demás en un segundo plano, en relación con los esta- mientos y personas, los registros presentan un panorama mucho más balanceado: no hay un estamento que acapare el tiempo del directivo.

Los grupos, estamentos y órganos con los que se relaciona el directivo son:

Estamentos, personas y grupos de la institución:

Directivos (docentes directivos)
Consejeros u orientadoras
Docentes
Funcionarios
Estudiantes
Exalumnos
Padres de familia

Órganos y entes consultivos y directivos:

Consejo Directivo
Consejo Académico
Consejo o comité estudiantil

Personas y estamentos "externos":

Directivos externos
Docentes externos
Funcionarios externos
Familiares del directivo

Además, el directivo puede también estar "solo", o con otras personas no mencionadas hasta ahora y que denominaremos "otros".

El directivo no se relaciona sólo con los estamentos "puros" sino en casi todas las numerosas combinaciones posibles. Las más frecuentes son las siguientes:

Consejeros y otros	Directivos, estudiantes y padres
Consejo Académico	Docentes y estudiantes
Consejo Directivo	Docentes y funcionarios
Consejo Estudiantil	Docentes y funcionarios externos
Directivos y consejeros	Docentes y padres
Directivos y docentes	Docentes, estudiantes y funcionarios
Directivos y estudiantes	Docentes, estudiantes y padres
Directivos y funcionarios externos	Docentes y otros
Directivos y funcionarios	Estudiantes y funcionarios externos
Directivos y padres	Estudiantes y funcionarios
Directivos, docentes y estudiantes	Estudiantes y padres
Directivos, docentes y funcionarios externos	Funcionarios y Funcionarios externos
Directivos, docentes y funcionarios	Mixto ³⁵
Directivos, docentes y padres	Otros
Directivos, docentes y otros	Padres y funcionarios
	Padres y otros

El directivo se relaciona, pues, con todos los estamentos en forma "pura" y en diferentes combinaciones. Tabulamos en primer lugar cada una de estas combinaciones por aparte y la información arrojada por los registros muestra cómo el directivo dedica a los docentes el 16.5% de su tiempo, a los funcionarios externos el 14.7%, a estar solo el 13.6% y a los funcionarios de la institución el 8.9%. Siguen los estudiantes con el 6.5%. Resulta preocupante el hecho de que el directivo dedique tan poco tiempo (5.1%) a trabajar con los otros directivos de la institución, el "equipo directivo" legal (coordinadores académicos, de convivencia, orientadores, cuando los hay). Esta cifra debe ponderarse pues hay algunas instituciones —en primaria— que no cuentan con dicho equipo.

³⁵ Con el fin de reducir las posibles combinatorias utilizamos el término "mixto" para referirnos a las situaciones en las que el directivo se relaciona con más de tres estamentos o grupos de personas al tiempo, como por ejemplo padres, funcionarios, estudiantes y exalumnos

"Intencionalmente busco oportunidades y espacios para analizar hechos cotidianos y plantear con ellos [los docentes] alternativas frente a situaciones (conflictivas). ¿Sobrevaloraré este aspecto?" (DA)

"[En la interacción formal con los docentes] se emplea una cantidad importante de tiempo (aproximadamente el 20% según mis registros) y en ella se realizan actos trascendentales para la vida de la institución, como son la presentación y análisis de propuestas curriculares y pedagógicas, la toma de decisiones, la organización de eventos, la evaluación del trabajo docente y de la marcha general del colegio; se propicia la formación y el estudio, se leen informes, se da orientación y se elaboran planes de acción específicos" (MA)

Los dos motivos más frecuentes de conflicto con los docentes son "la pelea de las cargas académicas" y los horarios al comenzar el año, y la lucha para que algunos de ellos lleguen a tiempo y permanezcan toda la jornada; este último es el cotidiano y verdadero "dolor de cabeza" de directores y rectores.

Podrían interpretarse algunos de estos conflictos con los profesores, como expresión de un enfrentamiento entre la autoridad funcional de los docentes -proveniente de su carácter profesional y de la libertad de cátedra- y la autoridad burocrática o formal de los directivos sustentada en las normas establecidas (Medina 1988:117-118). Pero en la práctica, una buena parte de las decisiones no son transparentes, racionales, lógicas. La gestión pedagógica se desarrolla en un "ambiente intrigante, más que [como] un procedimiento administrativo racional" (Furlán 1992:169). Como señalaremos posteriormente, es en el ámbito de la colegiatura, en el profesionalismo, y no en el formalismo de la norma, o en la intriga, donde debería situarse el debate y la resolución de los conflictos.

Las cifras pusieron en evidencia algo que los directivos no percibían como tal. Están bastante tiempo solos, pero los directivos no lo sienten, tal vez porque su soledad no les pertenece, está llena de los otros y, además, puede ser violada en cualquier momento:

"Estoy sola cuando realizo las acciones de firmar, revisar correspondencia o tramitar documentos. No trabajo sola, no me gusta, no tengo el hábito de hacerlo, cuando estoy en el colegio. En cambio paso sola en actividades como lecturas, pero fuera, en mi casa" (DA)

"Aunque se observa un alto porcentaje de tiempo dedicado al trabajo solitario, vale la pena señalar que la labor del directivo docente es eminentemente cooperativa, de interlocución, de coordinación con otras personas individual o colectivamente" (MA).

Los comentarios de los directivos sobre los funcionarios no suelen ser muy positivos, pero resulta muy interesante la valoración que se aprecia en el comentario de Ofelia Vera:

"La reflexión me ha llevado a proponerme involucrar este sector [los administrativos] importante para la buena imagen y presentación del colegio, en unos talleres de actualización en varios tópicos porque considero que 'la calidad del servicio educativo comienza por la portería' Como anécdota relevante quiero destacar la petición que recientemente hicieron las aseadoras, en el sentido de que les permitiera aprender a manejar los computadores. Esto, a mi modo de ver, es indicador de la alta autoestima y del deseo de superación que tienen dichas trabajadoras"

Los conflictos con algunos funcionarios y personal de servicios se producen por la calidad de su trabajo y por su actitud pasiva y burocrática. Periódicamente los directivos deben llenar un formato de evaluación que suele ser también motivo de conflicto. "Las aseadoras son las más difíciles de evaluar". Algunos directivos, para evitarse problemas, les dicen: "Póngase Ud. el puntaje".

Mientras que para los directores de escuelas de primaria en instituciones pequeñas la relación con los estudiantes es una de las actividades más frecuentes –pues ejercen, de hecho, labores disciplinarias respecto a ellos–, en secundaria, el acercamiento a los alumnos tiene un matiz materno o paterno, de deferencia, de proximidad, como si el directivo bajara de una nube y tomara "contacto" con sus pupilos.

Se atiende preferentemente a estamentos o grupos "puros" (docentes, funcionarios, estudiantes, padres). En forma combinada el directivo dedica una pequeña parte de su tiempo a relacionarse con *docentes y estudiantes* al tiempo (2.7%) y *directivos y docentes* (1.8%).

"El contacto con estudiantes a través de charlas, saludos y acercamiento en general, en donde se aprecia la relación directa entre estudiantes y dirección contribuye a comprender más el papel y el sentir del alumno. Los diferentes frentes que le corresponde atender al director o directora es un factor que debilita siempre a alguna o algunas acciones [o estamentos]. Considero en el caso particular mío la necesidad de mirar hacia la relación dirección-alumno" (JR)

La relación con los padres de familia tiene, por el contrario, un matiz más utilitario:

"De acuerdo con los registros realizados puede decirse que la más frecuente relación que se tiene con ellos [padres de familia] es a partir de la organización y ejecución de actividades de tipo económico (consecución de recursos). Esto significa que quienes más frecuentemente están en contacto con la institución son los representantes legales de la comunidad de padres de familia, tanto de la aso-

ccionarios no suelen ser muy
valoración que se aprecia en el

rar este sector [los administra-
ción del colegio, en unos talle-
dero que 'la calidad del servicio
ta relevante quiero destacar la
en el sentido de que les perm-
a mi modo de ver, es indicador
de tienen dichas trabajadoras"

personal de servicios se produ-
actitud pasiva y burocrática.
un formato de evaluación que
asesadoras son las más difíci-
vitarse problemas, les dicen:

s de primaria en instituciones
na de las actividades más fre-
disciplinarias respecto a ellos-, en
tiene un matiz materno o pa-
si el directivo bajara de una

rupos "puros" (docentes, fun-
combinada el directivo dedica
se con docentes y estudiantes al

as, saludos y acercamiento en
entre estudiantes y dirección
tir del alumno Los diferentes
directora es un factor que debi-
mentos] Considero en el caso
ación dirección-alumno" (JR)

por el contrario, un matiz más

ecirse que la más frecuente rela-
s a partir de la organización y
secución de recursos) Esto sig-
contacto con la institución son
dres de familia, tanto de la aso-

ciación como del consejo. En este trabajo se establecen verdaderas relaciones de amistad y se convierte en un espacio para conocer más de cerca a los líderes, con ellos se toman decisiones, se consulta su opinión y se comparten momentos de integración social. En segunda instancia, se dan las relaciones formales, las que obedecen a reuniones programadas para informar sobre el desempeño académico y social de los estudiantes o para realizar actividades de formación, tipo conferencia, talleres, etc., en los cuales la interacción no es tan personal y generalmente está mediada por un programa y por la intervención de otras personas (docentes, conferencista, etc.) Una relación que se da con los padres de familia de manera personal, pero no prolongada es aquella en la cual se les brinda alguna asesoría acerca de la solución de conflictos con los hijos o con la familia en general, hecho que en 90% de los casos es suscitado por un llamado del colegio y no por consulta espontánea de los padres. También se dan con frecuencia relaciones esporádicas para resolver consultas acerca de situaciones de rutina, costos, etc., especialmente en la época de matrículas.

"Reflexionando sobre estas observaciones, cabe preguntarnos si las necesidades económicas de la institución son el 'gancho' para establecer relaciones con la comunidad y ocupan tanto tiempo, ¿se darían estas relaciones si la financiación de la educación estuviera garantizada? ¿Se podría emplear ese tiempo en labores de formación y apoyo a los padres? ¿Disminuirían los conflictos que se dan entre la familia y la escuela por los compromisos económicos? ¿O contribuiría ello al alejamiento entre padres y escuela?" (MA)

Un buen número de rectores que cuentan con condiciones para delegar, todavía no lo hacen cuando se trata de determinados asuntos del manejo de conflictos, tal vez por considerar que mediar y crear un clima adecuado en las relaciones entre personas y estamentos forma parte fundamental de su misión:

"Al categorizar las acciones sobre el manejo de conflictos podemos observar que muchas de estas acciones deben delegarse a otras instancias tales como las coordinaciones, las cuales las han asumido, pero que en la mayoría de los casos exigen la presencia de la rectora, lo cual no les ha permitido crecer como instancia o apropiarse en profundidad de sus propias responsabilidades" (ML)

[El evidenciar la gran cantidad de tiempo que dedicaba a los estudiantes] "me permitió concluir dos cosas importantes 1 - La relación más cercana que mantenía la rectora con estudiantes era con los alumnos más conflictivos, por lo cual se generaban otros problemas (...) y el descontento de los docentes. 2 - Estaba ejerciendo las funciones propias del coordinador y de los jefes de disciplina, invirtiendo en ello un tiempo que necesitaba para realizar labores propias de la gestión. Como consecuencia de ello, se hizo un replanteamiento del manejo de los conflictos, de las funciones del coordinador (...) En los registros de 1997 ya no se observaba este hecho en la misma proporción, aunque no desaparece del todo. La labor de formación directa del rector con los alumnos siempre existirá" (MA).

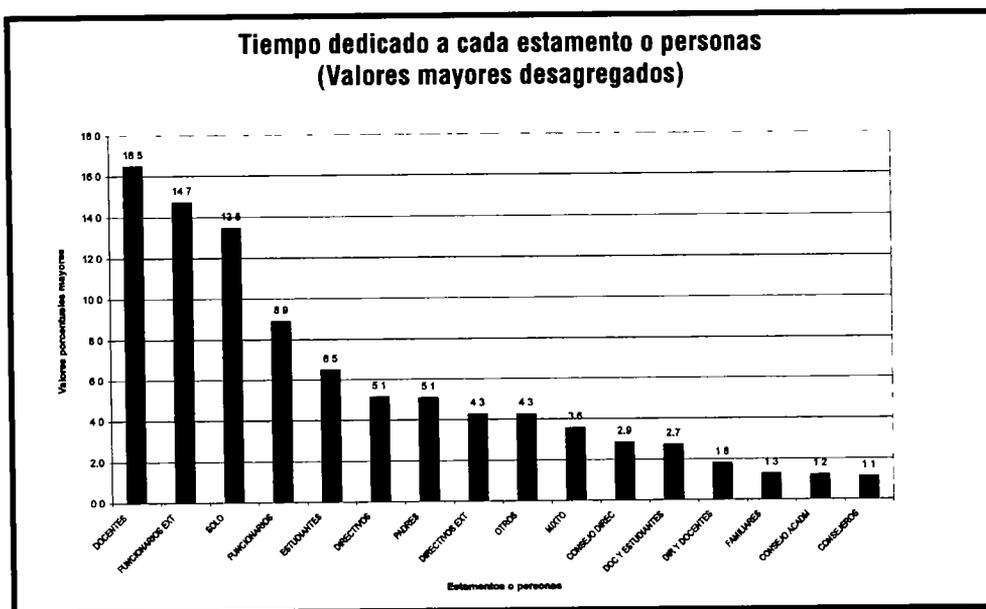
El director de primaria, sin el apoyo de coordinadores ni orientadores, debe asumir la mediación de conflictos entre estamentos y entre perso-

nas: entre un padre de familia y su hijo, entre profesores y estudiantes, entre los mismos profesores, entre profesores y padres, entre el personal de servicios –si lo hay–...

Si bien no es nuestra intención realizar un estudio sobre los conflictos en la escuela, al leer los registros de los directivos y escuchar las situaciones que se les presentan a diario, llama la atención el hecho de que una buena parte de ellos podría ser fácilmente entendida y leída desde una perspectiva psicológica (el llamado “factor humano” de la organización). En un contexto formativo y educativo cabría esperar que los profesores, directivos y padres en general fueran “personas maduras” y “profesionales”, es decir, un “ejemplo” para los estudiantes –ese fue, además, el ideal del directivo antes de los paradigmas burocrático y eficientista-. Sin embargo, una fuente importante de conflictos entre profesores, administrativos y directivos en la escuela proviene de esa dimensión personal y psicológica, así se manifieste o se encubra de diversas formas.

En las gráficas puede apreciarse que se atiende preferentemente a estamentos o grupos “puros” (docentes, funcionarios, estudiantes, padres). En forma combinada el directivo dedica una pequeña parte de su tiempo a relacionarse con docentes y estudiantes al tiempo (2.7%) y directivos y docentes (1.8%).

De los consejos, queda adelante el Consejo Directivo (2.9%) y, atrás, el Consejo Académico (1.2%), incluso con valores más bajos que el tiempo dedicado a los familiares del directivo (1.3%).



Tiempo (valores porcentuales)

Des
per
con
tiem
cent
y es
con
nari
to a
(11%
res d

La a
den
los c
bres
a su

En l
que
mar
o in
mer
esta
un "

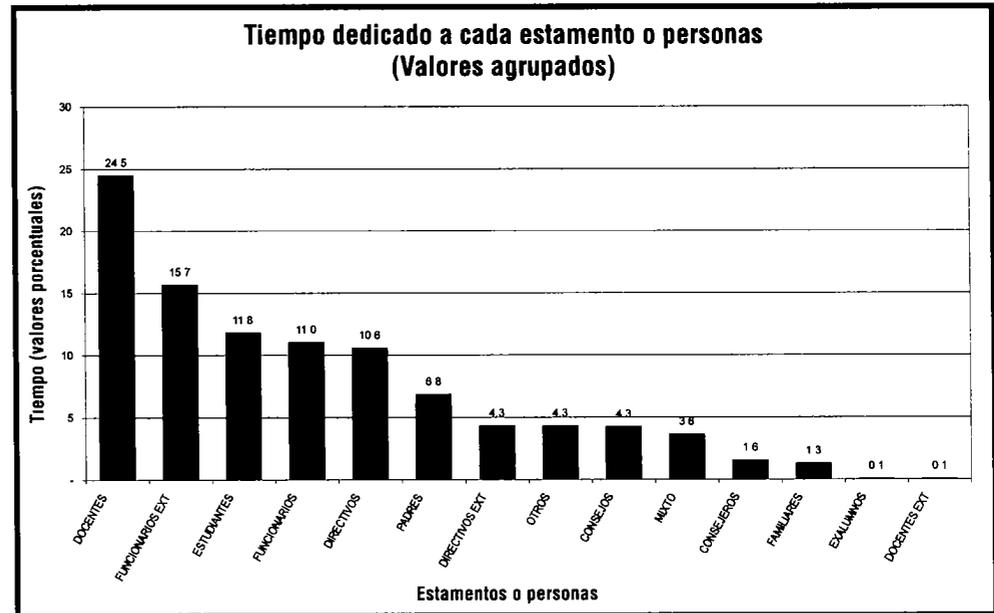
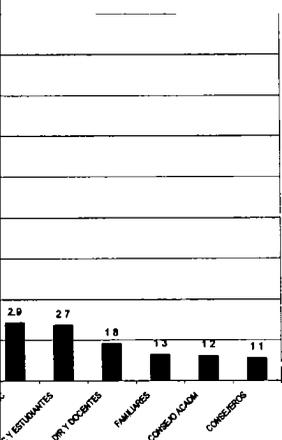
re profesores y estudiantes,
s y padres, entre el personal

estudio sobre los conflictos en
os y escuchar las situaciones
n el hecho de que una buena
a y leída desde una perspec-
" de la organización). En un
ar que los profesores, directi-
duras" y "profesionales", es
se fue, además, el ideal del
co y eficientista-. Sin embar-
e profesores, administrativos
ensión personal y psicológi-
s formas.

nde preferentemente a esta-
narios, estudiantes, padres).
pequeña parte de su tiempo
tiempo (2.7%) y directivos y

Directivo (2.9%) y, atrás, el
res más bajos que el tiempo
).

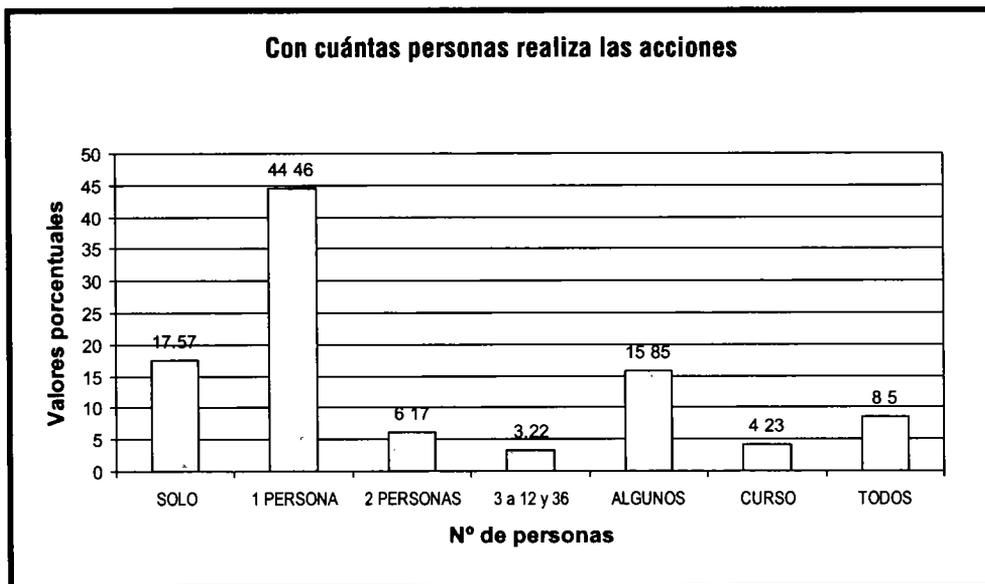
to o personas
gados)



Después se tabuló el tiempo total dedicado a cada estamento o grupo de personas, sumando el tiempo dedicado a cada uno de ellos por separado, con el tiempo en combinación con otros. Por ejemplo, para agrupar el tiempo total con los docentes, se sumaron los tiempos de docentes, docentes y funcionarios, docentes y directivos, docentes y padres, docentes y estudiantes... Los resultados varían de forma significativa. El tiempo con los docentes se incrementa notablemente a un 24.5%; con los funcionarios externos se mantiene (15.7%). Los estudiantes pasan de un 5° puesto al 3°, con el 11.8%; con los funcionarios se mantienen los resultados (11%). El tiempo con los directivos se duplica del 5.1% al 10.6%. Los valores de los otros aspectos más o menos se mantienen.

La aplicación de la variable sexo a los datos muestra una pequeña tendencia por parte de las mujeres a dedicar más tiempo que los hombres a los directivos externos, a los docentes y a los padres de familia. Los hombres, por el contrario, dedican un poco más de tiempo a los funcionarios, a sus familiares y a estar solo.

En los registros se preguntaba también por el número de personas con las que se realizaban las acciones con el fin de averiguar si las relaciones que mantiene el directivo con las personas son masivas, estamentales, grupales o individuales. Casi la mitad —el 44.46%— de las acciones las realiza únicamente con otra persona. El 17.57%, solo. El 15.85% con algunos. La relación estamental es mínima ("todos" 8.5%). Resulta significativo un 4.23% con un "curso". El que la mayoría de las interacciones sean con una sola perso-



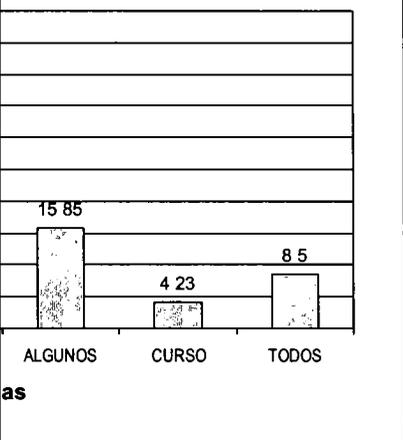
na, podría interpretarse desde varias perspectivas. Desde el paradigma funcionalista en administración diríamos que los directivos privilegian un enfoque de tipo idiosincrático, asociado al movimiento de las relaciones humanas (Mayo, Roethlisberger, Dickson; ver Sander 1994). Desde una perspectiva crítica e interaccionista diríamos, más bien, que el poder y el conflicto cotidiano reciben un tratamiento táctico por parte de los directores y rectores, en lugar de situarlo en una perspectiva histórica y política.

“La organización escolar posibilita a los directores contrapesar el poder del grupo estableciendo relaciones laborales y profesionales de tipo individual y vertical con sus maestros (.) En la lógica jerarquizada del estilo burocrático la norma no deja lugar para el conflicto, que en el caso que surja, normalmente debe remitirse a instancias superiores, fuera de la escuela () En esas relaciones resueltas de modo individual descansa el control laboral que se ejerce sobre los maestros (.) Las formas consagradas de control suscitan entre los docentes respuestas y ajustes individuales” (Ezpeleta 1996 91 y 92)

El directivo se mueve entre las tensiones de una tradición autoritaria con reglas de juego poco claras y con un poder muy frágil construido día a día como un castillo de naipes basado en estímulos, alianzas y amenazas, por un lado, y la búsqueda de unas relaciones más democráticas tejidas sobre la participación, la concertación y el compromiso colectivo:

“Sobre la legitimidad democrática de los gobiernos escolares es válido reconocer que hoy como ayer son muestra de la representatividad, mas no de la participación real de la comunidad educativa, sobre todo por el manejo restringido de la comuni-

las acciones



activas. Desde el paradigma fun-
 cionarios directivos privilegian un en-
 movimiento de las relaciones
 (Sander 1994). Desde una pers-
 más bien, que el poder y el con-
 flicto por parte de los directores y
 activa histórica y política.

directores contrapesar el poder
 s y profesionales de tipo indi-
 lógica jerarquizada del estilo
 conflicto, que en el caso que
 ncias superiores, fuera de la
 modo individual descansa el
 tros (.) Las formas consagra-
 espuestas y ajustes individua-

de una tradición autoritaria con
 muy frágil construido día a día
 dulos, alianzas y amenazas, por
 más democráticas tejidas sobre
 promiso colectivo:

mos escolares es válido reconocer
 vidad, mas no de la participación
 manejo restringido de la comuni-

cación, una toma de decisiones ajena a los intereses y opiniones de las bases, un manejo de propuestas personales, más que consensuales y así, el cambio es más aparente que real. Esta situación refleja la inexistencia de una comunidad educativa vivencial que, en estas condiciones, mal podría administrar participativamente nuestras instituciones en estos tiempos de cambio, y no porque no exista el propósito, sino porque no existe tampoco la cultura de la participación" (OV y AF)

"Al llegar aquí veo que el tipo de gestión desarrollado en mi institución es muy horizontal, participativa en la cual existe el diálogo constante, creo que puede ser exageradamente participativa. Observo que trato de realizar demasiadas funciones que de pronto pueden ser ejercidas por otros funcionarios" (SR)

"El rector tiene que vérselas con todos y manejar conflictos por medio de alianzas, acuerdos, negociaciones y ganar un espacio sin perder su libertad" (MB)

Es decir, que las relaciones de poder y los enfrentamientos distan mucho de ser manejados desde las definiciones formales de las estructuras de autoridad –incluso cuando son explícitas y están claras para todos-. La estructura formal de autoridad en la escuela es bastante reducida y reproduce, con frecuencia, un modelo organizativo y administrativo calcado en el organigrama que decora la oficina del rector. Los mecanismos, modalidades e instrumentos para el ejercicio del poder se distribuyen de manera difusa en la institución y aparecen mimetizados con diferentes actividades (asesoría, orientación, supervisión...). Los poderes se enfrentan, no de manera isomórfica, sino a través de mecanismos poco claros, desordenados e incluso inconscientes (Furlán 1992:168-171).

Al revisar ahora qué tipo de acciones realiza el directivo con cada estamento o personas, vemos un directivo que está solo cuando revisa y firma documentos, lee, escribe, se desplaza, se alimenta, inspecciona; sin embargo, el estar solo es con frecuencia interpretado por los demás como un no hacer nada: "Ay, ahora que lo encuentro solo...", "Aprovechemos ahora que está sin hacer nada", "Qué bueno que está desocupado...". Vemos un directivo que con la mayoría de los estamentos se relaciona a través de una relación formal que hemos denominado "reunión"; que la comunicación informal a través de la charla la realiza sobre todo con docentes, estudiantes y funcionarios; que celebra con docentes y estudiantes; que una buena parte de los "saludos" son saludos masivos, ritualizados, dirigidos a grupos interestamentales; que habla por teléfono sobre todo con funcionarios externos y directivos externos.

Todas estas cifras tienden a configurar el panorama de un estilo de gestión en relación con las personas y los estamentos. Un directivo profundamente solo que se ve abordado en su torre de marfil (la rectoría) por individuos aislados –sobre todo profesores-; que no ha logrado confor-

mar equipos de trabajo, en especial con los directivos (coordinadores académicos, coordinadores de disciplina o de convivencia...), que no trabaja con ellos sino que resuelve situaciones y problemas con ellos. Un directivo dedicado al Consejo Directivo, pero con poco liderazgo y presencia en el Consejo Académico, mucho menos en el Consejo Estudiantil. Un directivo que pasa un tiempo significativo –solo– relacionándose con funcionarios externos, y que se ve implicado en complejas, diversas y cambiantes relaciones interpersonales:

*A veces las situaciones son muy emotivas y cambian de un momento a otro
Uno llora con la gente también (CM)*

"La experiencia de un directivo docente es en general estresante y requiere de una gran capacidad para encontrar soluciones rápidas y de una personalidad muy ecuánime para que la continua solución de situaciones conflictivas no se convierta en una fuente de daño para la salud física y mental" (MA) También uno se siente perseguido por tutelas, citaciones (LR)

"El rector debe actuar como consejero, como guía académico y pedagógico, como padre severo en ocasiones y madre amorosa en otras, como líder entusiasta, como coordinador de acciones de otras personas, como maestro de construcción, como amigo, como docente en las aulas, como conductor de vehículo, como abogado defensor o conciliador en la solución de conflictos. En su labor cotidiana debe pasar a veces intempestivamente de un rol a otro, para lo cual debe tener siempre el ánimo dispuesto y no puede olvidar que cada persona que lo busca espera de él una respuesta, una solución independientemente de que esté ocupado, cansado, enfermo, de la hora o el lugar en que se encuentre" (MA)

El directivo se desplaza permanentemente entre la racionalidad burocrática, donde priman las normas, los procedimientos de tipo jurídico y la autoridad jerárquica; entre la racionalidad tecnocrática que privilegia la eficiencia; entre el discurso pedagógico; y entre el clientelismo y lógica patrimonial, que se rige por la situación, el peso de las personas y los lazos personales (Weiss 1992:227-229). La pérdida de legitimidad de los discursos totalizadores y de las ideologías de izquierda ha producido un vacío, disparando en múltiples direcciones los sentidos de unidad institucional y gremial. Las posiciones pragmáticas están en auge, y la vida institucional y el liderazgo se enmaraña en negociaciones continuas (Furlán 1992:174). "Desgarrado entre distintas lógicas, contradictorias y complejas, el actor se construye en varios niveles de la práctica" (Dubet 1987, citado en Ezpeleta 1992:109): profesional, trabajador asalariado, líder comunitario, primero de la institución y último eslabón del sistema educativo, educador, pedagogo, funcionario, burócrata, gerente, administrador, padre y madre confidente, solitario sin privacidad, compañero, cómplice y jefe.

3.3. El observador que se observa

"Jueves 17 de julio

7 08 a m Diligenciamiento de registros en Rectoría

7 10 a.m Interrupción de la Coordinadora Académica sobre su informe de gestión y sobre los estudiantes que tienen pendientes actividades de octavo

7 20 a m Sigo diligenciando los registros de RED." (MC)

"Agosto 13

Hoy ha sido un día muy acelerado, al momento de sentarme a escribir son las 12 15 y realmente no he tenido un momento libre en toda la mañana para hacerlo" (MA).

El directivo registrando su acción, registrando que registra su acción. ¿Qué tipo de investigación es ésta? ¿Qué validez puede tener?

Desde una perspectiva clásica de la ciencia donde el sujeto era una especie de "ruido" en el proceso y que había que evitar o, en el mejor de los casos, minimizar, nuestro ejercicio de auto-observación estaría viciado de entrada. La recuperación del sujeto para la ciencia contemporánea, por el contrario, sitúa a la auto-observación en el centro de los debates epistemológicos y en un lugar privilegiado, al posibilitar al mismo tiempo la inmersión y el distanciamiento del problema. Cuando los directivos registran que registran su acción están demostrando que "un sistema observador [es] capaz de escindirse en un estado observador y en un estado observado" (Gutiérrez 1995:162).

"La autoobservación constituye un procedimiento de aprendizaje/ conocimiento inverso del realizado en la observación participante. en lugar de aprender a ser un nativo de una cultura extraña (en lugar de ser un observador externo que pretende un estado de observación participante), el nativo aprende a ser un observador de su propia cultura a través del acoplamiento puntual con otro sistema distinto del propio se constituye un estado observador del sistema (un sistema autoobservador) ante las perturbaciones introducidas por otro sistema (sistema demandante de la investigación) En este sentido, podría decirse que la autoobservación es consciente del diálogo intercultural que supone toda investigación "(Gutiérrez 1995 163)

"Con mucho entusiasmo e interés comencé a realizar la tarea que en el mes de agosto nos habían dejado con motivo del trabajo realizado dentro del Programa RED () Estos registros los elaboraba por las noches cuando llegaba del trabajo, era como un ejercicio que me permitía devolver ese cassette de todo lo que había hecho durante el día" (CG).

"El registrar las actividades que desarrollamos diariamente nos abre un horizonte de expectativas, de inquietudes, de satisfacciones, de frustraciones, de incerti-

dumbre, de desequilibrio y de esperanzas Pero lo más importante de todo esto es el poder mirarnos, analizarnos como directivos-docentes, hacer un análisis retrospectivo de mi quehacer diario, el poder plantear hipótesis que muchas veces no podemos verificar () Algo muy positivo del registrar diariamente mis actividades ha sido que me ha servido para organizarme un poco más y me presenta alternativas de replantear mi quehacer" (RC)

El distanciamiento necesario en todo sistema autoobservador, el extrañamiento, fue provocado y facilitado en nuestro caso por el procesamiento cuantitativo de los registros. El enfrentarse cada directivo a un fragmento de su cotidianidad sin "adjetivos" y en la forma descarnada de las cifras, y el compararse con los otros compañeros, suscitaron las reflexiones más divergentes y polémicas.

El trabajo realizado con los directivos se inscribe en una tradición investigativa caracterizada en el campo educativo bajo el nombre de "investigación-acción", tradición que se remonta, al menos a John Dewey (1929) y Kurt Lewin (1946, *action research*), pero cuyos desarrollos recientes más notorios se deben a Stenhouse (1970), Elliot (1973), Carr y Kemmis (ver Latorre 1996:273-291 y Pérez 1990). Se trata de una investigación no "sobre" la educación, característica de cierto tipo de trabajos de corte sociológico, sino de una investigación educativa, enfatizando con ello una perspectiva desde adentro de los procesos, contextualizados, desde el quehacer educativo y orientada hacia ese mismo quehacer, en el sentido que señalan Carr y Kemmis (1988:122 y 131):

- a) "los problemas de la educación jamás son teóricos", es decir, de orden general o independientes del contexto;
- b) "la única misión legítima de una investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación, y que intenten plantearse y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar".

La investigación se potencia y enriquece con la conformación de colectivos y redes, y con la participación de investigadores y asesores externos.

"El poder compartir este trabajo con compañeros de otras localidades y en especial con RED (directivos) me hace sentir segura y apoyada, y comprometida más con toda una comunidad que conmigo misma" (RC)

Las relaciones entre el colectivo de directivos y los investigadores de la universidad se regularon según un modelo que ha sido denominado investigación colaborativa (*collaborative research, collaborative action research* o *interactive research and development*; ver Bartolomé 1986) que pette-

más importante de todo esto es docentes, hacer un análisis re-ear hipótesis que muchas veces registrar diariamente mis acti-me un poco más y me presenta

a autoobservador, el extraña-ro caso por el procesamiento cada directivo a un fragmento rma descarnada de las cifras, suscitaron las reflexiones más

cribe en una tradición investi-bajo el nombre de "investiga-mentos a John Dewey (1929) y vos desarrollos recientes más t (1973), Carr y Kemmis (ver de una investigación no "so-o de trabajos de corte socioló-a, enfatizando con ello una s, contextualizados, desde el mismo quehacer, en el sentido)):

n teóricos", es decir, de orden

ación educativa es desarrollar n arraigadas en las experien-cantes de la educación, y que mas a que tales experiencias y

on la conformación de colecti-tigadores y asesores externos.

s de otras localidades y en espe-y apoyada, y comprometida más (RC)

vos y los investigadores de la elo que ha sido denominado arch, collaborative action resear-er Bartolomé 1986) que perte-

nece al ámbito de la misma investigación-acción y del que hemos dado algunas pistas a lo largo del trabajo. En este modelo investigadores y directivos co-investigán. Es decir, los directivos docentes no son simplemente informantes o colaboradores de una investigación diseñada y propuesta desde la universidad, sino que también formulan los objetivos, sugieren y cuestionan metodologías e instrumentos, recogen e interpretan la información:

Sí quería referirme a las anotaciones, los porcentajes, a lo estadístico... y al igual que la hermana yo pienso que esto no me dice mucho de lo que verdaderamente yo hago en la institución diariamente, no siento que los resultados demuestren verdaderamente la intensidad, la entrega de todos (AH)

"Esta labor es bastante compleja, porque liderar procesos institucionales tiene un entramado que sólo quien lo vive lo entiende y la tecnología con cifras no puede explicar" (MB)

En esta relación entre directivos (los "prácticos" en el argot de la investigación colaborativa) e investigadores, los primeros "desarrollan competencias habilidades y conocimientos de investigación, (...) son más capaces de resolver sus propios problemas y renovarse a sí mismos profesionalmente (...), en tanto que los investigadores se 'reeducan' a sí mismos con la utilización de metodologías de investigación naturalísticas y estudios de campo" (Bartolomé 1986:62).

Las actividades privilegiadas en este proceso investigativo fueron la lectura, el compartir experiencias, el debate argumentado y la escritura.

Las sesiones de trabajo y los debates con los directivos discurrieron con una cierta circularidad, con dificultades para avanzar argumentativamente en una dirección. Se volvía una y otra vez sobre el tema. Los casos vividos por otros directivos y las experiencias propias, es decir el discurso narrativo, cobraba un peso mayor que el razonamiento de tipo abstracto. Las referencias a lo normativo y a las condiciones específicas de su institución eran frecuentes, estuvieran cargadas con una valoración positiva –como el número de estudiantes, los proyectos que adelantaban...– o negativa – como la falta de recursos, las dificultades con algún docente...-.

Ocupados en llenar formularios, redactar cartas e informes, y formular proyectos, los directivos se bloqueaban cuando querían escribir sobre ellos mismos y sobre su cotidianidad, cuando intentaban dejar de lado esa escritura "mecánica":

"Me pareció desde el comienzo una experiencia interesante y mucho más, cuando analizando cada una de las actividades consignadas me mostraron que mi

quehacer como directivo se mueve desde diferentes campos y que, al contrario de lo que yo pensaba, le doy mayor énfasis a unas que otras. Cabe señalar que al escribir diariamente lo realizado no es tan fácil como parece, y más aún cuando 'escribe', pero lo que yo hago, ¡no! Al leer y releer me costó mucho trabajo categorizar las diferentes actividades pero a medida que releía se relacionaban unas con otras y con los diferentes actores" (SR)

"Después de realizar la discusión por grupo de los registros, hoy me he formado una nueva visión del trabajo, que me permite inferir que los primeros registros tal vez fueron realizados en una forma mecánica" (ML)

"Es indudable que RED nos ha tocado desde muchos ángulos a todos quienes hemos participado en esta idea. El beneficio personal lo describo como esa llave que me indujo a escribir, ya que por mi estudio de licenciatura en matemáticas solamente trabajé en números y ejercicios de ecuaciones y en esas cosas propias de la materia. Pero ahora debo escribir y, aunque esto es nuevo para mí, me he visto en la obligación de sentarme a hacerlo, es difícil porque no poseo la disciplina" (RH)

La mayoría de los directivos escribieron textos más bien cortos, pero analíticos, que interrogan, y con cierta sutileza que emerge del caminar por ese filo entre la soledad y el acoso de la gente, entre la inmersión en la escuela y la distancia que impone su cargo.

Cuando el directivo escribe su cotidianidad y la percepción que tiene de ella, y luego se lee en sus acciones y en sus escritos, se re-conoce, re-construye su verdad en relación con la verdad de los otros en un proceso sin fin:

"¿Qué he encontrado a través de los registros? Posiblemente la oportunidad de detenerme a preguntar ¿Para qué hago las cosas? ¿qué hay más allá de las cosas que hago? ¿puedo cambiar por otras, las cosas que hago? Tal vez las respuestas a estos y a otros interrogantes me puedan ayudar a 'ver' de otra manera mi propio quehacer y a 'encontrar' alternativas diferentes para transformar las relaciones interpersonales, con el conocimiento y con los medios físicos que constituyen el ambiente escolar o campo de desempeño. Creo que esta exploración inicial ha permitido aproximarme a la configuración del problema de la realización de múltiples acciones desarticuladas en busca de respuestas y soluciones inmediatas" (DA)

Contrario a lo que pudiera pensarse, escribir en forma colectiva es menos "eficiente". Los procesos se vuelven interminables; los plazos para entregar los aportes y escritos se alargan indefinidamente. La información y las opiniones, "disparadas" desde puntos de vista muy diversos, se vuelven difíciles de articular en un discurso coherente y se tiene la tentación a cada momento de desechar lo que no cuadra y lo que no sirve para la propia argumentación. Pero las frases y las acciones siguen ahí demasiado evidentes como para ignorarlas. Por eso, a veces las hemos dejado allí, puestas en el papel, sin comentarlas, sin querer explicar y hacer encajar todo.

s campos y que, al contrario de que otras Cabe señalar que al como parece, y más aún cuando r me costó mucho trabajo cate- que releía se relacionaban unas

s registros, hoy me he formado ferir que los primeros registros" (ML)

uchos ángulos a todos quienes onal lo describo como esa llave de licenciatura en matemáticas ciones y en esas cosas propias e esto es nuevo para mí, me he ficial porque no poseo la discipli-

tos más bien cortos, pero ana- que emerge del caminar por ente, entre la inmersión en la

l y la percepción que tiene de ritos, se re-conoce, re-constru- s otros en un proceso sin fin:

Possiblemente la oportunidad de ? ¿qué hay más allá de las cosas e hago? Tal vez las respuestas a a 'ver' de otra manera mi propio para transformar las relaciones edios físicos que constituyen el e esta exploración inicial ha per- ma de la realización de múltiples soluciones inmediatas" (DA)

r en forma colectiva es menos inables; los plazos para entre- damente. La información y las ista muy diversos, se vuelven te y se tiene la tentación a cada lo que no sirve para la propia siguen ahí demasiado eviden- s hemos dejado allí, puestas en r y hacer encajar todo.

El investigador de la universidad intenta tejer los discursos, enriquecer lo ya dicho, situarlo en otra perspectiva, opinar, interrogar, aprender, comprender, lanzar hipótesis, sugerir; en ese intento puede hacer de todo, pero siendo fiel a lo que los directivos hacen y piensan; lo más importante es que ellos se reconozcan, se sientan allí, no traicionados, en el informe final. Para llegar a eso los textos deben circular, deben ir y venir, ser centro de discusiones y recolectores de ideas.

"Me emocionó mucho cuando a medida que leía iba encontrando los aportes que hicieron los compañeros" (carta de FO)

"Han sido muy gratos para mí la lectura del documento y el haber encontrado en él reflejados el pensamiento y el sentir, a veces emotivo, de los directivos docentes" (carta de MA)

Un texto así siempre está inconcluso, soportando tensiones irresueltas, como un *collage* o un mural colectivo, lleno de fisuras y agujeros negros que podrían llegar a tragarse todo; pero a pesar de esto creemos que tiene capacidad para estimular la reflexión y el cambio pues, como dice una directora de una escuela de Bogotá, "este texto es como una inyección para continuar con más ánimo" (AH).

4. Tejiendo una hamaca para este vaivén

Hay tal vez demasiados libros y escritos sobre el deber ser de los directivos y de la escuela donde se anuncia una misión, se precisan perfiles, funciones y competencias, se dan fórmulas y soluciones infalibles y, recientemente, listados de características de los gestores "eficientes". Esta no ha sido la intención de este trabajo, pero los mismos directivos han solicitado que se plantee una serie de reflexiones y recomendaciones fruto de su experiencia y del análisis de la problemática.

Las sugerencias del grupo de directivos vinculados a este proyecto investigativo podrían conformar un largo listado, pero no todo lo que ha sido bueno para uno lo es para todos los demás. Por esta razón nos hemos centrado en unos pocos aspectos que consideramos vitales en las actuales circunstancias.

En primer lugar, el *sentido de la gestión educativa hoy* en un momento en el que los directivos reciben sutiles llamados de sirenas de muy diversa procedencia; en segundo lugar queremos hacer una invitación a pensar y a construir las *identidades del directivo docente* colombiano, identidades que no puede ofrecer ningún manual de dirección escolar; y, en relación con lo anterior, abordar un tema central en un contexto en el que, por los procesos de descentralización, el directivo debe tejer relaciones con nuevos actores: *la autonomía y la responsabilidad* de la institución y de la dirección en relación con un panorama educativo muy diverso; en cuarto lugar, la *colegialidad* y el papel que podría jugar en la gestión la conformación de reales *equipos directivos*; finalmente, los procesos de *formación de directivos* y un llamado a pensar la gestión educativa como *responsabilidad de todos* los implicados en el proceso educativo, y no sólo de los rectores y directores.

4.1. La gestión ¿para qué?

Ser un hombre útil siempre me ha parecido algo totalmente espantoso
(Charles Baudelaire)

Frente a unos diagnósticos que caracterizan a la escuela como ineficiente, los mensajes de un buen número de administraciones en la región latinoamericana y caribeña apuntan a señalar que la solución está en el mejoramiento de la eficiencia y la eficacia, en desarrollar una visión empresarial de la escuela, y gerencial de la gestión educativa, en un contexto de mercado y libre competencia.

“El movimiento de escuelas eficaces liderado por el mundo anglosajón durante la década conservadora y neoliberal de los años ochenta y extendido en la actualidad a la mayor parte de la comunidad internacional, como muestran los planteamientos y programas actuales de la OCDE, o los del FMI, ha provocado el desarrollo de un poderoso movimiento de investigación y evaluación internacional denominado SERP (School Effectiveness Research Paradigm) con extraordinarias similitudes al paradigma de investigación didáctica floreciente en la década de los setenta denominado proceso-producto (Dunking y Beaddie 1975, Pérez Gómez 1983, Doyle 1990) Su preocupación fundamental es encontrar el mecanismo y los factores que determinan la eficiencia escolar, de modo que una vez aislados puedan promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo, sea cual fuere su nivel o su contexto sociocultural. Así, de manera análoga a como en la década de los sesenta y setenta proliferaron estérilmente las listas y escalas de observación de la vida del aula, al objeto de encontrar el método pedagógico que objetivamente provocaba el aprendizaje deseado, ahora proliferan los listados (complementarios o contradictorios) de factores que definen objetiva y automáticamente una escuela eficaz” (Pérez 1998 148)

La incipiente literatura latinoamericana sobre la dirección escolar, y que hasta ahora trata de abandonar los modelos administrativos clásicos, está saturada de dichos listados provenientes del mundo anglosajón asumidos acríticamente y acompañados de algunos estudios de caso locales que, obviamente, los corroboran.³⁶ Aunque nadie lo diga explícitamente, estos listados se presentan como un programa de acción imperativo para los directivos docentes: buscar una escuela con esas características es su misión y, a través de dichos listados, van a ser evaluados.

³⁶ Ver por ejemplo, el Coloquio *La dirección de la escuela* realizado en Venezuela en 1996 financiado por la Fundación Polar, una industria cervecera Reynolds (1994), Perrone (1989), Brown (1995), han señalado los problemas internos, desde el punto de vista del rigor científico y coherencia, que tienen las investigaciones sobre escuelas eficaces (citados por Pérez 1998 151-2 y también por Gómez 1996 533 y Borrell 1988), tanto en las conclusiones estadísticas que son inconsistentes y con frecuencia discrepantes entre investigaciones (dificultad de definir operativamente conceptos complejos y equívocos como liderazgo, p e , variabilidad interna de cada escuela), sesgo al definir los pro-

totalmente espantoso
(Charles Baudelaire)

la escuela como ineficiente, frustraciones en la región latinoamericana. La solución está en el mejoramiento de la escuela. Desarrollar una visión empresarial de la escuela, en un contexto de mer-

por el mundo anglosajón de los años ochenta y extendido a la comunidad internacional, como los estudios de la OCDE, o los del movimiento de investigación SERP (School Effectiveness Research Project) al paradigma de ineficiencias de los setenta denominado "eficiencia" (Pérez Gómez 1983, Doyle 1990) el mecanismo y los factores que una vez aislados pueden ser útiles en la organización escolar. ¿Cuál es su nivel o su contexto en la década de los sesenta y setenta? Escalas de observación de la práctica pedagógica que objetivamente midan y describan los listados (como los de Pérez Gómez 1983) que definen la práctica pedagógica (Pérez Gómez 1998: 148)

re la dirección escolar, y que los modelos administrativos clásicos, establecidos en el mundo anglosajón asumiendo que los estudios de caso locales que se han hecho digan explícitamente, estos modelos de acción imperativo para los modelos de práctica pedagógica. Estas características es su nivel de evaluación.

realizado en Venezuela en 1996 finalmente se han señalado los problemas internos, desde entonces se tienen las investigaciones sobre la práctica pedagógica (Pérez Gómez 1996: 533 y Borrell 1988) consistentes y con frecuencia discrepantes. Los modelos de práctica pedagógica son conceptos complejos y equívocos. La escuela, por lo tanto, sesgo al definir los p-

No se trata de negar la importancia –aunque hay que dudar de su “efectividad”– de muchos de los factores señalados por los estudios de las escuelas eficaces: “liderazgo fuerte, competente y positivo; alto grado de expectativas sobre los estudiantes, docentes y la propia escuela; reforzamiento positivo de las conductas, control de los estudiantes, atención prioritaria a las actividades de enseñanza-aprendizaje; atención personalizada, sentido de pertenencia, participación en la gestión y en la vida del centro, espíritu de identidad colegiada... así como de otros muchos que se pueden identificar. El problema reside (...) en la pretensión de que de modo objetivo y automático compongan un mecanismo que garantice la eficacia” (Pérez 1998:150; Borrell 1988:85-93).

En primer lugar porque cada factor se entiende y se lleva a la práctica de manera diferente según el contexto y la intencionalidad: ¿cómo establecer las fronteras claras y precisas –fuera de los contextos y las intenciones que les dan sentido– entre liderazgo fuerte y cierto grado de autoritarismo; o entre intromisión, control, evaluación, seguimiento y acompañamiento? Y en segundo lugar, porque ¿de qué tipo de eficacia y eficiencia estamos hablando: económica, social, sistémica, política o simbólica, de corto o de largo plazo, previsible o imprevisible? ¿Son compatibles unas con otras? Mientras que desde la Constitución de 1991 y de un proyecto de país tal vez se hable de equidad, igualdad, solidaridad, paz y desarrollo humano, desde otros espacios se habla de excelencia, competitividad y competencia, desarrollo y crecimiento económico, productividad y formación para el trabajo (¿qué tipo de trabajo?). No se niega que los procesos educativos se dan en el mercado, tienen una di-

ductos de las escuelas eficaces (de corte academicista casi siempre), se desconocen los contextos culturales y la temporalidad, énfasis en los aspectos organizativos sin penetrar en la especificidad de lo curricular y pedagógico, orientación homogeneizadora (se privilegia el orden, la uniformidad y la jerarquía), ocultamiento de factores que los maestros han señalado reiteradamente (número de estudiantes por salón, estilo pedagógico de cada docente, mucho más determinante en la educación secundaria-, conflictos y resistencias al cambio, participación democrática, autonomía, condiciones en que se desenvuelve el trabajo docente) Se sigue pensando la escuela desde una perspectiva burocrática, racionalista, de causalidad lineal, negando otros enfoques como el micropolítico e ignorando que es una institución débilmente acoplada

La crítica externa a este movimiento parte del cuestionamiento mismo del concepto de eficiencia, que se asume desde una perspectiva economicista. En un contexto de producción se trabaja con “variables materiales sin capacidad autocreadora y donde no hay valores éticos implicados o hay consenso generalizado en torno a ellos () Si se acepta () que el propósito fundamental de la práctica educativa no es transmitir información, sino facilitar y provocar el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, mediante un proceso de reconstrucción reflexiva y deliberativa de las adquisiciones previas a la luz de las informaciones y experiencias actuales, la intervención pedagógica satisfactoria se encuentra inevitablemente abocada a la incertidumbre y a la sorpresa de la creación individual y colectiva” (Pérez 1998: 152)

mensión y un impacto económicos, y que hay que utilizar con responsabilidad los recursos. La cuestión es si la racionalidad económica y la lógica del mercado es la que debe imponerse como criterio fundamental en el campo educativo, si en educación los fines justifican los medios y si, en lugar de recibir personas en las escuelas, ahora hay que atender "clientes" (que, además, "siempre tienen la razón").³⁷

Cuando la gestión escolar se construye desde la lógica imperante de la eficacia y de la eficiencia deviene en "un conjunto de técnicas o de tecnología a aplicar. Las técnicas se verían como neutras, transmisibles, utilizables en cualquier contexto institucional, universalizables y supuestamente garantizarían ciertos 'resultados' " (Frigerio 1997:47). La gestión se convierte en "gerencia" y se asocia a "una constelación de nociones tales como 'marketing', 'control de gestión', 'éxito' (...) tal y como se las pensó para organizaciones empresariales y del campo de la producción" (Frigerio 1997:47). Tal vez por ello las teorías críticas de la administración escolar muestran desconfianza hacia el término mismo de "gestión" como mecanismo de control, en relación con un orden disciplinador, un tipo de racionalidad poco educativa y con la mercantilización de la educación; cuestionan el paso de modelos profesionales colegiados propios de los

³⁷ Paradójicamente, las empresas en estos últimos años se han nutrido de una serie de metáforas y consignas provenientes de la escuela y la academia: instituciones que aprenden, investigación de mercados, la empresa como educadora, redimensionamiento de los trabajadores como personas. Respecto al concepto de "cliente" en el campo educativo, su aplicación está llevando a la proliferación de universidades y colegios donde lo que importa no es la calidad, ni la equidad, ni el espíritu académico o democrático, sino la imagen, el *marketing*, la moda. De seguir así, la calidad de los colegios será manejada como la "calidad" que se impone en el mercado de los programas de TV o de la literatura: como un problema de *rating*, de *top hits* o de *best sellers*. En educación, como ya se ha señalado por diferentes autores desde hace años (Scriven, Pérez 1985, citados por Gómez 1996:542) las necesidades del "consumidor" "no pueden equipararse a sus deseos".

Cuando en la educación priman los criterios economicistas a los pedagógicos (y a los éticos) surgen propuestas como la que se sugirió a comienzos de 1998 para hacer más "eficiente" el sistema educativo en Cartagena: especializar a los planteles en grados, es decir, reunir en un colegio a sólo niños que están cursando 5º grado, por ejemplo, o como la que se propuso e implementó en Bogotá recientemente: recibir en las escuelas y colegios públicos única o preferencialmente, si es el caso, a los niños cuyas familias han sido clasificadas en los estratos socioeconómicos 1 y 2. Y esto se plantea como una solución, mientras en todo el mundo se hacen grandes esfuerzos por integrar a la escuela pública regular, a todos los niños, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, ya que al educarlos aislados se dificulta su progreso y su integración a la sociedad, y porque —a su vez— la sociedad y los niños en las escuelas deben aprender a respetar, valorar y convivir con los que son diferentes. Un proyecto de escuela pública para los estratos 1 y 2 es un proyecto de escuela para los pobres, como las escuelas de los *ghettos* o los *apartheids*, no de escuela pública con vocación y misión de formar país, donde estudian, se enriquecen mutuamente y aprenden a convivir los niños de este país: niños de diferentes clases sociales, credos religiosos, color de piel, edades, gustos y convicciones políticas. Los colegios de élite han sido y son, por esencia, discriminadores. Ahora parece que también la educación pública debe ser discriminadora.

y que utilizar con responsabilidad económica y la como criterio fundamental que justifican los medios y las, ahora hay que atender razón").³⁷

de la lógica imperante de la unto de técnicas o de tecno- utras, transmisibles, utiliza- rsalizables y supuestamente (1997:47). La gestión se con- ación de nociones tales como al y como se las pensó para de la producción" (Frigerio de la administración escolar no de "gestión" como meca- disciplinador, un tipo de ra- tilización de la educación; s colegiados propios de los

han nutrido de una serie de metáfo- instituciones que aprenden, inves- ntionamiento de los trabajadores campo educativo, su aplicación está onde lo que importa no es la calidad, no la imagen, el *marketing*, la moda mo la "calidad" que se impone en el un problema de *rating*, de *top hits* o diferentes autores desde hace años necesidades del "consumidor" "no

as a los pedagógicos (y a los éticos) e 1998 para hacer más "eficiente" el les en grados, es decir, reunir en un empo, o como la que se propuso e las y colegios públicos única o pre- han sido clasificadas en los estratos ción, mientras en todo el mundo se regular, a todos los niños, incluidos al educarlos aislados se dificulta su vez- la sociedad y los niños en las h los que son diferentes. Un proyec- o de escuela para los pobres, como pública con vocación y misión de y aprenden a convivir los niños de psos, color de piel, edades, gustos y son, por esencia, discriminadores discriminadora

ambientes académicos y que caracterizarían al directivo básicamente como un docente, hacia modelos burocráticos y gerenciales (Bates, England y Watkins por Frigerio 1997:48).

Desde otras perspectivas también se cuestiona la racionalidad administrativa y eficientista: la teoría de la gestión no racional para abordar el caos y las crisis (Mintzberg 1993), la influencia del azar y la incertidumbre en los comportamientos humanos y en las instituciones (Hayek 1978; y Gil 1995) o el análisis micropolítico (Ball 1993, citados por Pérez 1998:159; Bardisa 1997). La complejidad de lo social lleva a pensar que "el efecto de la administración es asistemático porque cuando se consiguen los efectos deseados cabe la sospecha de si fue por eficacia o por la conjunción de múltiples contingencias no pensadas" (Calvo 1994:42).

En caso de no abandonar el concepto mismo de gestión para la escuela –como sí proponen las teorías críticas de la administración escolar–, es necesario al menos reconceptualizarlo, tal como plantea Graciela Frigerio (1997:49): volviendo a sus raíces (*gerere*, llevar, conducir, llevar a cabo; *ministrare*, suministrar lo necesario; *gestor*, procurador); ligándolo a una tradición de pensamiento político-económico y a sus expresiones en el campo educativo como han sido la autogestión, el autogobierno, la participación colectiva, la autonomía escolar (Furlán 1992:141-142); buscando superar la división entre lo pedagógico y lo organizacional, desbordando dichas dimensiones, proponiéndose "como un plus, un exceso, ofrecido a cada actor" y centrándose en la especificidad de la escuela: distribuir, socializar el saber socialmente elaborado y crear condiciones para la construcción del lazo social (Frigerio 1997:40 y 52); pensando la gestión como un "proceso mediador", en función de la calidad educativa y de vida, desde los principios de libertad y equidad, desde la participación y la democracia (Sander 1994:238-239).

En la gestión educativa no se puede separar lo pedagógico de lo organizativo y administrativo. Los pensadores clásicos, desde Comenio a Dewey, han insistido en que lo organizativo en una escuela *es* pedagógico, y los cambios pedagógicos que no transforman tiempos y espacios, estructura y funcionamiento de la escuela terminan siendo neutralizados (Ezpeleta y Furlán 1992, López 1996, Santos Guerra 1995). En los máximos órganos del gobierno escolar en Colombia –los consejos directivos– priman los temas administrativos y financieros, y no es común discutir las implicaciones pedagógicas de las decisiones (Weiss 1992:229). Tiempos y espacios se negocian a partir de intereses personales, de criterios de eficiencia y rentabilidad, y no desde su impacto en la formación de los estudiantes. Es necesario cambiar la lógica desde la que se gestiona la escuela y pensar

en el "saldo pedagógico" de las acciones y decisiones, como planteó para la ciudad el exalcalde de Bogotá, Antanas Mockus.

4.2. Construyendo la identidad profesional del directivo docente

La concepción de identidad supone que los sujetos que ejercen o que aspiran a ejercer, establecen una relación de apropiación progresiva de su oficio y de su profesión, como resultado de su proyecto personal, de las exigencias institucionales de la función que ejercen, de los aprendizajes que ofrece la experiencia y del intercambio con otros docentes que permite convertirse en 'sujeto colectivo' (Herrera 1996.154)

Si frente a la complejidad, diversidad y especificidad de la escuela no se ve pertinente aplicar los modelos de gestión provenientes de la administración empresarial, ni acoger acríticamente los listados de factores que supuestamente caracterizan a las escuelas y gestores eficaces, ¿en qué vamos a cifrar la gestión escolar? ¿cuál va a ser el eje en torno al cual proponer cambios y transformaciones? ¿de dónde van a surgir las soluciones a la problemática de la dirección escolar?

Es obvio que problemas tan complejos no pueden ser resueltos desde una perspectiva unidimensional, pero la experiencia de estos años con un grupo de directivos docentes nos reafirma en la convicción de que los cambios pueden venir –deben venir– desde adentro. Las nuevas demandas sociales a la dirección escolar procedentes de campos diversos deben ser integradas en procesos manejados por los mismos directivos, es decir, en procesos de construcción de su identidad profesional como tales. No se trata aquí de "perfiles" profesionales, de funciones, de "competencias" ni de "estándares". La cotidianidad y las experiencias de los directivos, su ingenio y creatividad ante el abandono del Estado, nos muestran que existen muchas formas, adecuadas y pertinentes –no sólo eficientes–, de dirigir una institución educativa dependiendo de condiciones muy diversas. Los directivos también son diferentes; los hay hábiles para la gestión externa y los hay para liderar el trabajo pedagógico; los hay preocupados por el ambiente organizacional, y por las relaciones humanas. No existe el directivo perfecto, integral.³⁸

³⁸ Un estudio realizado en EE UU, entrevistando y observando a 42 directivos "exitosos", tampoco arrojó unas constantes que permitieran aproximar una fórmula que diera cuenta del éxito de esos directivos (Bass 1988 58). En el supuesto de que se encontrara la "piedra filosofal" de la dirección escolar, alguien podría plantear transformar de raíz el problema despidiendo a los directivos que no se acercaran a ese modelo ideal y creando centros de formación de directivos bajo ese perfil. Este modelo, próximo a la ingeniería social, no es viable desde ningún punto de vista y, además, los nuevos directivos terminarían siendo "reeducados" en la práctica desde la lógica de las culturas institucionales de los centros educativos, y desde la burocracia y la administración educativa.

decisiones, como planteó para el enfoque.

del directivo docente

los sujetos que ejercen o que se apropian progresivamente de su proyecto personal, de los que ejercen, de los aprendizajes con otros docentes que (Carrera 1996:154)

especificidad de la escuela no se venían provenientes de la administración, sino de los listados de factores que los directivos y gestores eficaces, ¿en qué medida se ha convertido en el eje en torno al cual se van a surgir las soluciones?

no pueden ser resueltos desde una perspectiva de estos años con un grupo de convicción de que los cambios son necesarios. Las nuevas demandas sociales y los grupos diversos deben ser entendidos como directivos, es decir, en términos profesionales como tales. No se venían las condiciones, de "competencias" ni las experiencias de los directivos, su estado, nos muestran que existen –no sólo eficientes-, de diferentes condiciones muy diversas. Hay hábiles para la gestión pedagógica; los hay preocupados por las relaciones humanas. No existe

observando a 42 directivos "exitosos", se busca una fórmula que diera cuenta de que se encontrara la "pedra que permite transformar de raíz el problema en un modelo ideal y creando centros de estudio próximos a la ingeniería social, no es necesario que los nuevos directivos terminarán siendo portadores de culturas institucionales de los centros educativos

Lo importante para la transformación de la dirección escolar es generar y apoyar procesos de cambio y cualificación cuyas riendas estén en manos de los mismos actores. Las innovaciones planteadas "desde arriba hacia abajo" han logrado resultados más bien pobres (Báez 1994:106), lo cual no quiere decir que la administración central no deba estimularlas y promoverlas. Mientras no sean ellos –los directivos con su comunidad educativa y con sus equipos– los "directores" de sus procesos de maduración y cambio, las propuestas desde la administración central se enredarán en la manigua burocrática y se estrellarán con el cumplimiento formal de la norma. Los directivos colombianos son de hecho, antes que gerentes o administradores, docentes. Y son ellos los llamados a construir sus identidades individuales y colectivas como directivos docentes, como sujetos, en las condiciones específicas que les ha tocado asumir esa tarea y esa profesión.

Pero, ¿desde dónde partir para la construcción de sus identidades? Es claro que son docentes y que son directivos, pero desde la normativa –y en especial desde la Ley 200/95– se les considera como "empleados y trabajadores del Estado", como servidores públicos; sin embargo, no es desde ahí desde donde debe construirse su identidad y su especificidad hacia el futuro, así algunos se sientan burócratas al servicio del Estado.³⁹ Las diferentes asociaciones de directivos docentes –así como el sindicalismo, que tiene un gran peso en Colombia– promueven un profesionalismo en torno a un perfil de tipo técnico o a la defensa de intereses corporativos, legítimo, pero que no apunta a lo fundamental.⁴⁰ Las condiciones laborales, los nuevos paradigmas eficientistas, el poder de los sindicatos y la burocratización del sistema educativo, están produciendo un desplazamiento de lo educativo como elemento estructurante de la profesión (Fierro 1992:291-299).

Desde el espíritu de la nueva Constitución y de la Ley General de Educación, y como lo plantea Gimeno (1998:333), tal vez haya que pensar al docente directivo como "un miembro más de la comunidad educativa a la que presta sus servicios dentro de un proyecto elaborado con su parti-

³⁹ Si seguimos en esta lógica, en las instituciones privadas podría pensarse al directivo como un empleado al servicio de poderes e intereses privados organizados empresarialmente con el fin de ofrecer un servicio educativo. Este contexto es muy proclive a pensar la escuela como empresa y, en consecuencia, el mejor directivo sería un buen administrador de empresas o un buen gerente. Según dicen los mismos directivos de algunas asociaciones de colegios privados, ahí radica la diferencia esencial con los centros educativos públicos "Si no entendemos el centro privado de enseñanza como empresa no entenderemos el estilo de gestión y dirección que debe serle propio" (Magaña 1994:12)

⁴⁰ En el contexto de la educación privada algunos se consideran como profesionales independientes regidos por criterios técnicos, aunque en la práctica dicha "independencia" y autonomía sea poco viable

cipación", pero un miembro especializado con un claro liderazgo y un aporte específico al introducir "racionalidad pedagógica, política y ética en el diálogo y en los conflictos inevitables que se producen en la comunidad de participantes que conjugan sus visiones, aspiraciones e intereses en torno a la educación" (Gimeno 1998:333). Un directivo al servicio de una comunidad educativa que no busca el estrellato, o solucionar todo, pero que tampoco es uno más. La profesionalidad del directivo no se basa sólo en el hecho de que la dirección sea una actividad laboral más o menos permanente y que sirve como medio de subsistencia; es un quehacer social, una actividad pública y sobre un asunto público como lo es la educación y en el que intervienen agentes, grupos y medios diversos.

La identidad como proceso y como proyecto no se puede imponer, ni tampoco es simplemente un problema de buenos deseos. Los colectivos de directivos son los que la irán –y están– construyendo y deconstruyendo desde diferentes puntos de partida en la confluencia del ser, del hacer y del deber ser (Herrera 1996:154), de lo normativo, y de las culturas institucional y profesional; desde la dedicación, la acción y la reflexión en la diversidad; desde la conciencia de sí mismo; desde las lecturas del pasado y los proyectos de futuro. O, como plantea Obin (1996:78-79), en la coexistencia del hombre del poder (el líder), del administrador público, del gerente y del educador. Pero, puestos a apostar, y en la situación que vive el país, preferimos con la Constitución que esas identidades se construyan desde basamentos de tipo democrático, comunitario y pedagógico, y no desde los burocráticos, eficientistas, técnico-pedagógicos, clientelistas o corporativos. Tal vez porque, como dice José Gimeno Sacristán, lo que está en juego detrás de todo ello es la pervivencia y el sentido de la escuela pública (1997:54) y, en el caso colombiano, del país.⁴¹

4.3. Diversidad, autonomía y responsabilidad

La autonomía no significa autosuficiencia ni aislamiento o prerrogativa de hacer cada uno lo que entienda como bueno, sin responder públicamente, por los resultados de su trabajo. Significa sí, espacio de libertad para que pueda ser responsable (Mánfio 1996:136).

El directivo docente, salvo algunas prerrogativas burocráticas, no cuenta en principio con un poder significativamente mayor que el de los docen-

⁴¹ No deja de ser interesante el que en una época conflictiva y violenta como fue la de la segunda guerra mundial y de la postguerra, en EE UU se viera también al directivo docente como un líder democrático (Bardisa 1998). Hoy se propone nuevamente este modelo, tras el desencanto por las experiencias tecnocráticas (Murphy 1992, citado por Mahueta 1993:40).

on un claro liderazgo y un pedagógica, política y ética e se producen en la comuniones, aspiraciones e intereses Un directivo al servicio de strellato, o solucionar todo, dad del directivo no se basa actividad laboral más o me- subsistencia; es un quehacer to público como lo es la edu- os y medios diversos.

no se puede imponer, ni tam- os deseos. Los colectivos de truyendo y deconstruyendo influencia del ser, del hacer y ativo, y de las culturas insti- la acción y la reflexión en la desde las lecturas del pasa- tea Obin (1996:78-79), en la del administrador público, postar, y en la situación que que esas identidades se cons- co, comunitario y pedagógi- stas, técnico-pedagógicos, como dice José Gimeno Sa- llo es la pervivencia y el sen- aso colombiano, del país.⁴¹

dad

aislamiento o prerrogativa no, sin responder pública- nifica sí, espacio de libertad (p. 136)

tivas burocráticas, no cuenta de mayor que el de los docen-

flictiva y violenta como fue la de la U se viera también al directivo docen- e propone nuevamente este modelo, s (Murphy 1992, citado por Mahieu

tes. En realidad en la escuela hay ámbitos muy delimitados de poder. El aula, el "espacio sagrado" de la escuela donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo, es el reino de los docentes; allí ejercen una autonomía casi absoluta bajo el principio de la libertad de cátedra consagrado por la Ley 115/94 y por la misma Constitución. En la educación básica primaria el problema es mucho más grave pues normalmente el director o directora está solo "porque el docente se mete en su aula y no quiere saber de más" (AH).

El directivo trabaja bajo la tensión de poderes sutiles y diversos, poderes de doble filo en el sentido de que ejercen un control sobre él, pero al mismo tiempo, son utilizados por él para lograr sus fines: el poder que emana de la norma y de su aplicación, el poder proveniente de las jerarquías burocráticas y de los cargos, el poder del clientelismo y los favores, el poder de las administraciones centrales, regionales y locales, casi siempre mediadas por los supervisores, jefes de núcleo, coordinadores de CADEL..., el poder de las organizaciones sindicales -bastante influyente en el caso colombiano-, los micropoderes al interior de la misma institución, el poder de la información, e incluso recientemente del poder de los medios masivos⁴²... El directivo docente es a la vez superior y subordinado, jefe de la escuela y último eslabón del sistema educativo (Ezpeleta 1996:90).

Fui amonestada por retener información al negarme a dar un listado a la Secretaría de Educación de los docentes que participaron en un paro del magisterio, siguiendo las indicaciones del sindicato (Rectora de Bogotá)

Los directivos señalan reiteradamente que se encuentran "con las manos amarradas" y que la autonomía proclamada en la Ley 115/1994 (art. 77) es inexistente⁴³ o un frágil e inestable malabarismo fruto de largas gestiones y negociaciones. Como ejecutor de las decisiones del Consejo Directivo, no cuenta con mecanismos para hacerlas cumplir ni con los apoyos institucional y de la administración local o regional. "Si bien se delega la responsabilidad de cumplir con las tareas que se asignan, no se promueven las condiciones para su ejecución" (Ortega 1997:69).

⁴² Es cada vez más frecuente que los medios masivos, con su estilo noticioso que busca el impacto publicitario, divulguen versiones poco documentadas o parciales de las nuevas medidas de la administración generando una desinformación que se riega como la pólvora entre estudiantes y padres de familia. Por ejemplo, frente a las sentencias de los jueces (tutelas), o cuando apareció el Dec 1860 los titulares en las páginas interiores de la prensa decían "De ahora en adelante, ninguno pierde el año"

⁴³ Por ejemplo, mientras que la Ley 115 (art 77) plantea la autonomía de la institución para establecer el calendario escolar dentro de unas intensidades horarias mínimas, año tras año las Secretarías, por resolución, fijan un calendario único para cada región donde se precisan fechas de matrícula, períodos académicos, evaluaciones ..

La autonomía del directivo ha sido señalada una y otra vez como fundamental para una gestión de calidad; pero en la práctica, más que ser otorgada por la ley o fruto del reconocimiento por parte de los académicos, ha sido y es construida día a día, a pesar de las trabas, aprovechando los márgenes en la norma y los ámbitos aún no regulados, y la legitimidad informal que logre consolidar cada directivo (Herrera 1996:168 y Gimeno 1997:50). En estos pequeños intersticios donde es cultivada la autonomía crecen esperpentos y despropósitos, pero también es uno de los espacios más productivo, creativo y expresivo de los directivos, y que muestran al visitante con orgullo a la vez que con cierto temor o clandestinidad por su carácter marginal frente a la legalidad.

Si bien la constitución de los Consejos Directivos en todas las escuelas como máxima autoridad al interior de la institución, pareciera haber limitado la autonomía y la capacidad de tomar decisiones del directivo, en realidad lo que ha provocado es un desplazamiento de los espacios de negociación y de construcción del poder desde las asambleas y claustro de profesores hacia dicho Consejo. Los Consejos Directivos, todavía no consolidados y herederos de una cultura escolar poco orientada a la participación, pueden prestarse en la actualidad a una mayor manipulación por parte del rector o director. Además, las decisiones promovidas por los directivos, una vez avaladas por el Consejo, ganan legitimidad ante la comunidad escolar por la autoridad de dicho organismo reconocida por la ley.

La autonomía debe traducirse en capacidad de responder por las decisiones y actuaciones; sin embargo, frente a una decisión del Consejo Directivo y que debe hacer cumplir el directivo, ¿quién responde? ¿el estudiante representante de los estudiantes, los padres de familia, los docentes? Los directivos lo tienen muy claro: son ellos, en últimas, los que terminan respondiendo por las decisiones, por los bienes y recursos de la escuela por la documentación, por las omisiones, por los fracasos (ver, por ejemplo, el art. 16 del Dec. 1860/94).

La autonomía del director es interdependiente y está ligada con la autonomía institucional (Álvarez 1994). Como hemos señalado reiteradamente, si se le exigen a la escuela resultados o, mejor, responsabilidades, sólo le es posible responder sobre un mínimo de autonomía que ahora no posee. Es necesario fortalecer la escuela, cada escuela, como institución. La autonomía institucional debería permitir —dentro de un ordenamiento superior de carácter nacional—, además de la flexibilidad, adecuación curricular, implementación de innovaciones, un cierto control de las condiciones necesarias para ello: recursos, tiempos y espacios, formas de agrupación de los estudiantes, consolidación de equipos docentes y estructuras por

4.4.

La di
desd

cipativas y de comunicación, y flexibilidad en el manejo de las asignaciones o cargas académicas y en la distribución de responsabilidades.

La autonomía posibilita no sólo ser responsable sino atender en forma adecuada a la diversidad cultural, social e institucional en un país como Colombia donde el sistema educativo está todavía desarticulado y en expansión acelerada. La normativa es para todos, pero las escuelas son muy diferentes (Báez 1994:109-110), tanto por las condiciones socioculturales de los estudiantes y del contexto, por el proyecto pedagógico que se impulsa, por el equipo humano, por sus tradiciones y cultura institucional, como por los recursos y la infraestructura física. En cuanto a recursos, por ejemplo, se presentan serias inequidades en la distribución del presupuesto a nivel nacional, tal como lo ha señalado Chiappe (1998); hay escuelas con 800 estudiantes y que no cuentan ni con secretaria ni aseadora, con aulas sin cristales en las ventanas, mientras que colegios disponen de salas de informática con aire acondicionado, biblioteca, laboratorio de idiomas, fotocopiadoras, asistentes, asesor...

La autonomía permite, finalmente, el que la escuela y la gestión educativa se piensen a largo plazo, organizarse, fortalecerse, filtrar y regular las excesivas demandas que la acosan. A la escuela llegan todos los problemas de la sociedad y todas las entidades oficiales y sectores sociales aprovechando esa "población cautiva" con campañas, propuestas y exigencias... La escuela no puede seguir pretendiendo solucionar todo.

La transición desde la heteronomía estatal en que estaban las escuelas y colegios, hacia su autonomía relativa (o plena), así como su apertura a la comunidad y a la participación de nuevos actores, puede también convertirse –y así está sucediendo– en un campo de batalla por el poder desde la lucha ideológica, desde las creencias, desde los grupos de poder locales o regionales, o conducir a la patrimonialización de la institución por parte del profesorado y directivas (Medina 1988:122-123).

4.4. Equipos directivos y colegialidad

La "profesionalidad" es sinónimo de "colegialidad" y se da cuando los adultos en la escuela "hablan acerca de su práctica, se observan mutuamente realizando sus tareas, realizan conjuntamente el trabajo de planificar, diseñar, investigar y evaluar el currículum y enseñan unos a otros lo que saben acerca de enseñanza, aprendizaje y liderazgo" (Roland S Barth 1990, citado por Colmenares 1996 345)

La dirección y la gestión de la escuela se ejerce en el mundo básicamente desde tres modelos, con diferentes mixturas y transiciones (OCDE

1991:122-125): a) un director fuerte, con amplios poderes pedagógicos y administrativos (Reino Unido, EE.UU., Canadá, Francia, Alemania, Suecia), pero cuya figura se ha ido democratizando en esta última década; b) una dirección y gestión colegiada (Dinamarca y Portugal, por ejemplo),⁴⁴ c) una dirección que recae en una persona entre los docentes o entre todo el personal de la institución, elegida democráticamente por un período determinado (caso español), y donde cobra fuerza el control externo (a través de consejos escolares, por ejemplo). Estos dos últimos modelos son, claramente, no profesionalizantes.

Como vimos en el capítulo sobre las políticas y la normativa vigente, las demandas a la escuela son actualmente tan numerosas y complejas que cada vez gana más consenso a nivel internacional el encomendar la dirección escolar a un equipo.

En el sistema educativo colombiano, el Consejo Directivo es un órgano decisorio, pero débil en la gestión, poco operativo, tal como hemos señalado antes, por su heterogeneidad. En caso de asumir un modelo colegiado para la dirección y la gestión, habría que constituir equipo(s) directivo(s), cuyo papel consistiría, no en representar a nadie ni tomar decisiones -estas son funciones del Consejo Directivo-, sino en impulsar, ejecutar y coordinar las decisiones ya debatidas y aprobadas; es decir, sería un grupo de trabajo cuyos integrantes se eligen por su capacidad para proponer y comprometerse, planear en forma colaborativa, coordinar y ejecutar proyectos, trabajar en equipo...

Un grupo de este tipo, organizado en torno a tareas y proyectos, y no tanto en función de una normativa, de una estructura burocrática o de una representación estamental, debería ser pequeño, flexible, abierto y un apoyo fundamental del rector o director. Los grupos "naturales" que por ley deberían cumplir este papel serían el grupo conformado por los coordinadores académicos, de convivencia y orientadores (el antiguo Comité Directivo) -si los hay- o por el Consejo Académico (antiguo Comité Curricular).

Sin embargo, como señalamos antes, las coordinaciones -prácticamente ausentes en la nueva legislación- a veces asumen un estilo burocrático que no es el apropiado para un equipo de trabajo como el que proponemos; el Consejo Académico tiene un carácter más consultivo y en colegios

⁴⁴ Vale la pena destacar la experiencia de Portugal, con una tradición de elección democrática del director que se remonta a 1910. Desde 1976 la dirección de las escuelas y colegios es colegiada, con participación de todos los estamentos, y sin un director propiamente dicho. Desde 1991 se está experimentando la figura del director, pero entendida como un mero ejecutor de las decisiones del consejo directivo y de fácil revocatoria (ver Barroso 1994).

grandes es demasiado numeroso; por otra parte, los profesores integrantes de dicho organismo no suelen disponer del tiempo para asumir otras tareas diferentes a sus clases y asistir a algunas reuniones.

No tengo equipo directivo Los coordinadores de convivencia se limitan a lo mínimo El académico llega al colegio a leer el periódico y lo tengo ahora en un proceso disciplinario Me baso más en la representante de los profesores al Consejo Directivo Trabajo con grupos pequeños de profesores interesados (Rectora)

Los equipos directivos, no importa como fueran conformados, podrían ser también espacios privilegiados de reflexión y formación (Herrera 1996:167) donde se piensa y se proyecta la escuela, donde se crean nuevos liderazgos y se forma un nuevo profesional. La profesionalidad se forma en la colegialidad, y, a su vez, la colegialidad requiere de la profesionalidad (Weiss 1992:236). Por esta razón es importante que las administraciones estimulen cada vez más los trabajos de equipo. Antes, los pocos estímulos al magisterio se otorgaban en forma individual. Ahora, con el interés por fortalecer las instituciones, se están dando en forma institucional. Valdría la pena pensar también en una modalidad orientada a los equipos que realmente están haciendo el trabajo "pesado" en las escuelas.

El obstáculo legal principal para la conformación de dichos equipos de trabajo es el Decreto 179 de 1982, que establece las asignaciones y cargas académicas de los docentes en 24 horas de clase o en 20 horas de clase y 4 de dirección de grupo. Cuando estábamos terminando de escribir estas páginas la Secretaría de Educación de Santafé de Bogotá, con la Resolución 7096/98, abrió una puerta a la flexibilización de las tareas docentes desplazando la perspectiva individual de las asignaciones a un punto de vista institucional. Cada colegio o escuela, según este decreto, dispondría de 2 docentes de tiempo completo por grupo en la educación media, 1.7 en básica secundaria, 1.2 en básica primaria y 1 en preescolar (para grupos de 25, 35 y 40 estudiantes para preescolar, primaria y secundaria, respectivamente). Con esta medida el nivel central o regional sigue controlando los costos educativos al establecer unos límites en el número de docentes y de estudiantes por curso y, al mismo tiempo, posibilita la flexibilidad de las actividades docentes. Esto va a permitir una mayor autonomía para que cada institución desarrolle diferentes tipos de actividades con los estudiantes, los organice en agrupaciones y tiempos flexibles (grupos grandes para unos tipos de trabajo, tutorías, pequeños grupos...), así como diversificar el tipo de labores que desempeñan los docentes. Hay que reconocer, no obstante, que los factores establecidos por la administración distrital (2, 1.7, 1.2 y 1 por curso) son bajos y van a afectar negativamente a las plantas docentes de una buena parte de cole-

gios. En el futuro, los procesos de negociación de la planta docente que realizan año tras año los directivos van a desplazarse desde el ámbito de los supervisores, al nivel departamental o distrital que emita la resolución respectiva; es decir, la negociación va a dejar de ser un asunto individualizado y se va a convertir en colectivo.

Con un equipo directivo fuerte, ágil, operativo y centrado en lo pedagógico, que apoye al directivo –no necesariamente en forma acrítica-, su labor va también a flexibilizarse y pensarse de muy diversas maneras. Una vez que se ha tenido la experiencia de trabajar en equipo resulta inconcebible pensar la dirección sin él: “¿Cómo pueden trabajar sin un mínimo de equipo?” (AR), les decía un directivo a sus compañeros. La vía de la profesionalización y la colegiatura va a permitir también superar o mitigar los manejos burocráticos y clientelistas al interior de las instituciones que hemos señalado antes, así como el patrimonialismo (Weiss 1992:232).

Sin embargo, postular que las escuelas se organizan de manera colegiada no soluciona todos los problemas y es simplificar el panorama; hay actividades del dominio de los administrativos, de los maestros, de los padres de familia... (Vries 1997:136). La escuela es también una organización burocrática y una comunidad. Con la conformación de los equipos directivos podremos dinamizar sin duda lo relacionado con su misión fundamental, lo pedagógico, pero la gestión escolar debe también atender otros frentes.

Por eso es necesario buscar otros mecanismos u otras personas que asuman funciones y tareas como las detalladas en el capítulo 2 y potenciar a través de la dirección estructuras organizativas y actuaciones que permitan atender las nuevas demandas y posibiliten en consecuencia, la difusión de planteamientos innovadores. Si se quiere un directivo menos burocrático, más centrado en lo pedagógico, hay que simplificar los trámites, y apoyar desde otras instancias o con otras personas los aspectos administrativos.⁴⁵

⁴⁵ En EE UU los directivos a veces son “liberados” de las cargas de la administración y de la disciplina para concentrarse en lo curricular y en lo comunitario, en España, como ya mencionamos antes, un docente asume la Secretaría académica y otro el manejo de los recursos, de modo que el directivo se concentra en lo pedagógico y comunitario (OCDE 1991 122-124) Sería bueno, como se ha propuesto y se lleva a cabo en algunos países, contratar a un profesional de la administración –no como director- sino como colaborador del director o rector

4.5. Más allá de la gestión de los directivos

La nueva gestión escolar no se construye por decreto. A la previsible distancia entre toda norma y la realidad que intenta ordenar, hay que agregar que el contenido de la nueva normativa —el fortalecimiento del estilo local de gestión— tiene la magnitud de un verdadero cambio cultural. Cambio que afecta tanto a los actores como a las instituciones. En el nivel de las personas supone renunciar a certezas, seguridades y hábitos hechos rutina en el trabajo diario. En las instituciones supone la revisión de la organización y de la administración escolares cuya estructuración, asociada históricamente al esfuerzo por lograr la cobertura, no parece hoy apta para procurar la calidad (Ezpeleta 1996:86).

Hoy la literatura sobre el tema señala el papel fundamental de los directivos en la transformación de la escuela o, como dice Obin (1996:81) “el cambio pasa por los directores, no puede hacerse sin ellos, y menos aún contra ellos”. En el Programa RED desde el comienzo hemos partido de esta hipótesis y por eso las instituciones se vinculan al Programa con un compromiso explícito del directivo. La experiencia de estos años nos ha mostrado que las escuelas y colegios cuyos directivos asumen el liderazgo y acompañamiento de los procesos de reflexión sobre su institución y de formación permanente de sus maestros, se transforman y potencian.

Pero tampoco queremos dar a entender con esto que la dirección y la gestión escolar es un problema única y fundamentalmente de los directivos. Si gestionar es procurar, conducir, llevar a cabo, es un asunto de la comunidad educativa. Y no se trata simplemente de “delegar”, ni tampoco basta con conformar Consejos Directivos, Académicos o equipos directivos, sino de asumir el derecho y la responsabilidad que atañe a todos en la conducción de la institución y en llevar a cabo su misión y las metas que se ha trazado. Los problemas de la dirección son los problemas de todos y de esta sociedad con una tradición y unos vicios burocráticos y clientelistas. Parafraseando a Hegel, en la dialéctica del director y el dirigido, el dirigido también construye al director, director que —a su vez— también es dirigido.

“Maestros que se han desempeñado en su quehacer pedagógico por más de 20 años y están impregnados por la cultura del sometimiento y la dominación ejerciendo presión a la directora para que los profesores cumplan con sus obligaciones” (RM)

En el mejoramiento de la gestión escolar es mucho lo que le compete a la administración pública del sector cambiando su actitud de entramamiento, de desconocimiento y desinterés por lo pedagógico, hacia otra de apo-

yo, de asistencia técnica y de servicio. Las instituciones educativas no son las que deben estar en función de la administración local, regional o central, sino todo lo contrario. Los ciudadanos deben entender que la educación pública no podrá mejorar significativamente mientras el Estado, y en especial los diferentes gobiernos, no cumplan con las obligaciones constitucionales y presupuestales frente a la educación.⁴⁶

Como hemos podido apreciar en los testimonios de los directivos, los que logran una "aceptable" gestión, lo hacen con un esfuerzo excesivo e invirtiendo tiempo laboral y familiar en arrancar migajas de información, recursos y personal al Estado, en destrabar y recorrer intrincados laberintos burocráticos y legales, es decir, lo hacen "a pesar de" la administración.

Esto implica, no tanto la formulación de nuevas leyes, sino voluntad política y medidas concretas para cambiar la cultura burocrática y clientelista por una cultura de la administración como servicio; implica desenredar las competencias y poderes ambiguos de la supervisión, de las administraciones locales, regionales, nacionales (orientación, consultoría, supervisión...); implica involucrar a todos los que tienen una responsabilidad en el proceso educativo, en procesos de formación y de renovación.

Las asociaciones de padres, sindicatos, asociaciones de directivos y profesores, grupos organizados de las comunidades, organizaciones no gubernamentales, pueden y deben desempeñar un papel importante apoyando los esfuerzos de mejora de las escuelas y colegios, velando por los derechos educativos de los niños y jóvenes, siempre y cuando su intervención no responda a intereses particulares o gremiales, en detrimento de los grupos menos capaces de promover sus intereses.

Los estudios sobre escuelas eficaces han enfatizado el que las propuestas de cambio en el sistema educativo deberían tener como unidad de intervención al centro escolar local (Báez 1994:111), pero las escuelas no son organizaciones cerradas. Como vimos en el capítulo 3 (§ 3.2.3), al hablar

⁴⁶ Muchas de las políticas que tratan de implementarse en nuestro medio se fundamentan en estudios muy serios, pero realizados en países donde los sistemas educativos están muy consolidados, las escuelas construidas con estándares de calidad y adecuación a las didácticas contemporáneas, dotadas con toda clase de medios, con plantas de personal docente y administrativo completos, donde los niños no suelen tener problemas de desnutrición y donde el acceso y el transporte escolar están garantizados por el Estado. La calidad de la educación pública en estos países es altamente valorada. En EE UU, por ejemplo, el 70% de los padres que tienen sus hijos en escuelas públicas, no desearían cambiar a escuelas privadas (Gimeno 1998:301). Es obvio que, si en un país la infraestructura educativa y la dotación escolar son excelentes en *todas* o en la mayoría de las escuelas, estos factores no aparecerán como relevantes para diferenciar una escuela exitosa de otra que fracasa.

stituciones educativas no son
 tración local, regional o cen-
 eben entender que la educa-
 ente mientras el Estado, y en
 n con las obligaciones consti-
 tución.⁴⁶

nios de los directivos, los que
 un esfuerzo excesivo e invir-
 migajas de información, re-
 correr intrincados laberintos
 esar de" la administración

as leyes, sino voluntad polí-
 tura burocrática y clientelista
 servicio; implica desenredar
 supervisión, de las adminis-
 tación, consultoría, super-
 tienen una responsabilidad
 tación y de renovación.

ciones de directivos y profe-
 es, organizaciones no guber-
 papel importante apoyando
 legios, velando por los dere-
 pre y cuando su intervención
 niales, en detrimento de los
 reses.

tizado el que las propuestas
 tener como unidad de inter-
 1), pero las escuelas no son
 capítulo 3 (§ 3.2.3), al hablar

n nuestro medio se fundamentan en
 los sistemas educativos están muy
 de calidad y adecuación a las didác-
 s, con plantas de personal docente y
 tener problemas de desnutrición y
 dos por el Estado. La calidad de la
 ta. En EE UU, por ejemplo, el 70%
 s, no desearían cambiar a escuelas
 is la infraestructura educativa y la
 ta de las escuelas, estos factores no
 la exitosa de otra que fracasa

de cómo los directivos veían su accionar entre el adentro y el afuera de la institución, y en el capítulo 2 (§ 2.3.5), al considerarlos como líderes comunitarios, a pesar de las dificultades reales en los contextos urbanos, la escuela pública hoy sólo tiene sentido si se construye en una relación productiva y enriquecedora con su medio.

4.6. La formación y selección de los directivos docentes: hacia el desarrollo profesional

Dejemos que 'las empresas' sigan aprendiendo de nosotros (.) Atrevámonos a construir modelos de dirección y de gestión a través de nuestras organizaciones y del análisis y estudio riguroso de nuestras propias experiencias (Antúnez 1997:48-49)

Los procesos de selección de directivos a nivel internacional están siendo abordados cada vez con mayor rigor, de manera más consciente y sistemática; reciben mayor atención, tiempo y recursos pues, como plantea Immegart (1988:8): a) la selección está basada —en últimas— en el juicio humano, y por lo tanto es necesario afinar al máximo los criterios y consideraciones pertinentes; b) la selección de un directivo es una decisión costosa en términos monetarios, de efectos en estudiantes y profesores, y de futuro de la escuela.

La selección y nombramiento de los directivos se realiza de forma diversa a nivel mundial, dependiendo de muchos factores, en especial las tradiciones y culturas escolares, la estructura del sistema educativo y, sobre todo, las funciones, competencias, tareas, condiciones de personalidad y perfil que se espera del directivo. En Alemania y Gran Bretaña los rectores son escogidos por autoridades locales o en un proceso de elección en el que participan dichas autoridades, a partir de un perfil profesional previo. En Italia, Bélgica y Francia los nombra el poder central por concurso.

En España, como una forma de profundizar la cultura democrática después de la dictadura franquista, se escogen para un período reducido de tiempo, por elección democrática de la comunidad educativa —con un peso mayor de los profesores en la votación—, siempre y cuando los candidatos cumplan con un perfil previo y presenten un programa "de gobierno" en un proceso muy similar a una campaña política (Bardisa 1995). Sin embargo, en el caso español se ha venido perdiendo el interés por parte de los profesores para candidatizarse, fenómeno que se atribuye a la discrepancia entre la definición legal de la dirección y los problemas de su desenvolvimiento cotidiano, a la complejidad del rol (exceso de responsabilidad y trabajo, problemas de relación con los compañeros) y a

motivos personales, en especial la falta de capacidad para liderar la institución (Peraíta 1994), por lo que cada vez hay más voces que proponen el paso de este modelo, un poco más político, a otro profesional, es decir, a la profesionalización de los directivos (Álvarez 1994).

En el extremo opuesto, otras voces cuestionan el modelo profesional señalando el carácter histórico y específico de la dirección como principio organizativo formulado a principios de este siglo y que "con el tiempo ha tendido a naturalizarse, esto es, a considerarse inherente a la estructura de cualquier organización, independientemente de sus circunstancias particulares (orientación social, historia, naturaleza de sus miembros, etc.)" (Beltrán 1994:72). Si en la escuela todos los profesores son profesionales no habría necesidad de que alguien dirija a los demás; desde esta perspectiva se propone, por lo tanto, una dirección colegiada de tipo funcional, en función de las tareas, asumida por maestros normales y corrientes, cuestionando el que deba haber una capacidad especial para ejercer la dirección y una formación altamente especializada, tal como sucede –por ejemplo– en la mayoría de universidades donde los cargos directivos son asumidos por profesores sin una formación específica en la dirección. La O.C.D.E., en su informe de 1990, contempla esta posibilidad:

"No se contraponen la dirección y el principio de colegialidad. Al contrario, algunas escuelas operan sin una línea jerárquica de mando. La consideración vital es que debe existir una maquinaria eficaz para elaborar el conjunto de la política de la escuela y determinar quién ha de ser responsable –un individuo o un equipo– de proporcionar una dirección a la aplicación de cada plan y de cada innovación" (1991:167)

La profesionalización de la dirección es también cuestionada por otros investigadores desde la dinámica misma de la tarea (Furlán 1992:144): las decisiones en el contexto escolar, como hemos visto a lo largo de este trabajo, rara vez pueden tomarse desde una racionalidad científico-técnica. Si esto es así, ¿qué estatuto teórico fundamentaría dicha formación profesional en su especificidad? Incluso en EE.UU., donde hay fuerte tradición profesionalizante desde comienzos de siglo, algunos autores proponen una especie de "regreso" a modelos menos tecnocráticos y más humanistas (Municio 1994).

Para el caso colombiano hay un sistema de selección definido por el Estatuto Docente y la Ley General de Educación que se analizó en el capítulo 2. Recientemente el Ministerio de Educación Nacional contrató un estudio preliminar para establecer unos criterios en este sentido, pero que fue interrumpido antes de su finalización (Chaparro 1997). Hasta el momento, los procesos de selección no se han caracterizado por su rigurosidad,

es o
cirlo
info
trat
no
cua
sin
ta a
hac
les
a la
OC

Da
vos
ció
com
tan
ción
ció
com
nos
cua
ges
gob
por
los

Lo
dis
cen
la f
inte
vos
can
pro

⁴⁷ Po
de
tes
bas
⁴⁸ Ve
sen
ción

capacidad para liderar la institución y más voces que proponen el otro profesional, es decir, a la (1994).

En el modelo profesional se ve la dirección como principio del siglo y que "con el tiempo ha ido cambiando de manera inherente a la estructura cambiante de sus circunstancias (complejidad de sus miembros, etc.)" Los profesores son profesionales como los demás; desde esta perspectiva la dirección colegiada de tipo funcional es normal y corriente, una función especial para ejercer la dirección, tal como sucede –por ejemplo– cuando los cargos directivos son específicos en la dirección. La posibilidad:

de colegialidad. Al contrario de la estructura de mando. La consiguiente sería eficaz para elaborar el plan que ha de ser responsable de una dirección a la (1991:167)

ha sido cuestionada por otros autores (Furlán 1992:144): las cosas vistas a lo largo de este tradicionalidad científico-técnica. En esta formación profesional, donde hay fuerte tradición, algunos autores proponen estructuras más democráticas y más humanis-

la selección definido por el Estado que se analizó en el capítulo Nacional contrató un estudio en este sentido, pero que fue rechazado (1997). Hasta el momento no se ha rigurosidad,

es decir, por partir de un análisis de lo que se espera del directivo, traducirlo en indicadores, utilizar formas adecuadas y confiables de recabar la información⁴⁷ y desarrollar procesos de negociación entre la entidad contratante y el candidato (Gómez 1996:538-541). Por otra parte, la selección no se asume como un proceso investigativo de largo plazo que permita cualificar los procedimientos a través del seguimiento de los escogidos, sino como una tarea, una formalidad que hay que cumplir, que se contrata al mejor postor y que no recoge experiencias anteriores ni se proyecta hacia el futuro. De todas formas, los concienzudos estudios internacionales sobre el tema, muy en boga desde los años 80 en el medio anglosajón, a la larga, tampoco resultan ser muy confiables (Gómez 1996:538-541, OCDE 1991:127; Immegart 1988:5).

Dadas, pues, las condiciones de la selección y nombramiento de directivos en Colombia, y siendo consecuentes con la propuesta de la construcción de las identidades profesionales enunciada anteriormente, consideramos que la clave de la transformación de la dirección está, no tanto en la selección –aunque no se niega su importancia–, ni en la formación inicial –inexistente hasta el momento–, sino en los procesos de formación permanente y en servicio, en la formación avanzada, y en la consolidación de una cultura profesional. Ya que los directivos colombianos son, en últimas, docentes con experiencia, debemos centrarnos en cualificar y potenciar esa experiencia estimulando el compromiso con la gestión y el liderazgo. La participación responsable en los órganos del gobierno escolar y el trabajo en los equipos directivos se constituirían, por lo tanto, en la base formativa, en la principal "escuela" y semillero de los futuros –y actuales– directivos.

Lo que se quiere, dicho con otras palabras, es pasar de una formación diseñada desde una perspectiva racionalista, academicista o técnica a otra centrada en la práctica profesional contextualizada. Es decir, considerar la formación como *desarrollo profesional del directivo docente*, desarrollo que intenta "promover una nueva cultura profesional en los centros educativos (...) Se trata de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella" (Imbernón 1994:11).⁴⁸ El desarrollar una cultura

⁴⁷ Por ejemplo, referencias, *curriculum vitae*, valoración de compañeros de trabajo, evaluación de supervisores, autoevaluación, test e inventarios de personalidad e intereses, entrevistas, tests cognitivos, ajuste entre rasgos de los candidatos y perfil profesional esperado, pruebas, ejercicios situacionales, simulaciones, períodos de prueba, proyectos

⁴⁸ Ver Gómez (1996 537-538) para una revisión de un conjunto de investigaciones en este sentido en el campo de la dirección escolar. Se han planteado tres enfoques para la formación de los directivos (Immegart 1988) uno de corte académico centrado en el conocimien-

profesional va más allá de la misma formación, pues requiere la consideración de otros aspectos como los laborales, económicos, organizativos, de selección, de evaluación... Como vimos en el capítulo 2, es la cultura escolar la que realmente forma y modela a los directivos, y es esa cultura la que hay que cambiar.

En sociedades complejas, diversas y con acelerados ritmos de cambio, la formación no puede basarse en verdades y en fórmulas para aplicar. Ya en 1934, en una publicación norteamericana, se decía:

“La administración educativa está hoy menos preparada para enfrentarse a los problemas que se van a presentar en los próximos 20 años, que lo que estaba la administración escolar de 1910 para enfrentarse a las dos décadas que siguieron. Si consideramos esto como cierto, es absolutamente necesaria una profunda reorientación profesional de nuestros ejecutivos escolares” (Newlon 1934 238, citado por Mahieu 1993:38)

Afrontar críticamente los cambios permanentes sólo es posible si el directivo, al igual que los docentes, se convierte en un práctico reflexivo. La investigación educativa, como reflexión crítica sobre la práctica, se constituye así en el eje dinamizador de la formación. Desde ahí, se aborda la formación como un proceso permanente, como un aprendizaje continuo sobre las experiencias, las prácticas y las situaciones de los mismos directivos, y como una motivación para nuevos descubrimientos.

La investigación educativa permitiría vincular la teoría con la práctica, consolidar y fundamentar las experiencias, ejercer la crítica y proponer soluciones reflexivas a los problemas; por eso se constituye en eje del proceso formativo. En un contexto como el que hemos caracterizado, la investigación debe desarrollar la capacidad de analizar situaciones sin minimizar la complejidad del hecho educativo y de la vida institucional, de modo que los directivos docentes puedan configurar su propia opción de dirección escolar, sin estar sometidos al vaivén de las modas gerenciales pasajeras o a la inmediatez de las exigencias de la administración de turno.

Nada mejor para ello que un modelo de trabajo colaborativo entre escuela y universidad, tal como lo hemos propuesto y aplicado en estos años

to formal de las cuestiones que debería manejar un directivo, otro orientado al entrenamiento en unas habilidades básicas y competencias, sobre todo a través de simulaciones y ejercicios, finalmente, otro basado en la práctica. Consideramos que este último tiene un mayor potencial para integrar las aportaciones de los otros dos acercamientos, en especial si se implementa ligado a procesos investigativos

ión, pues requiere la consi-
es, económicos, organizati-
en el capítulo 2, es la cultura
s directivos, y es esa cultura

erados ritmos de cambio, la
en fórmulas para aplicar. Ya
se decía:

preparada para enfrentar-
s próximos 20 años, que lo
para enfrentarse a las dos
como cierto, es absoluta-
profesional de nuestros eje-
or Mahieu 1993:38)

es sólo es posible si el direc-
en un práctico reflexivo. La
a sobre la práctica, se consti-
ón. Desde ahí, se aborda la
no un aprendizaje continuo
aciones de los mismos direc-
descubrimientos.

lar la teoría con la práctica,
ejercer la crítica y proponer
eso se constituye en eje del
que hemos caracterizado, la
de analizar situaciones sin
tivo y de la vida institucio-
medan configurar su propia
dos al vaivén de las modas
s exigencias de la adminis-

jo colaborativo entre escue-
sto y aplicado en estos años

directivo, otro orientado al entrena-
pre todo a través de simulaciones y
nderamos que este último tiene un
tros dos acercamientos, en especial

desde el Programa RED, y como se desarrolla desde hace tiempo en el contexto norteamericano. En EE.UU. la formación es asumida por los *Principals' Centers* (Centros de Directores), con frecuencia bajo el auspicio de una Universidad (por ejemplo, el prestigioso Principals' Center de la Universidad de Harvard con su International Network of Principals' Centers y una publicación especializada).⁴⁹ Estos centros —complementados, a veces, con asociaciones y redes— funcionan como espacios donde ellos mismos se responsabilizan de su desarrollo profesional con el apoyo de las universidades. No se trata de que las universidades ofrezcan cursos, especializaciones y maestrías en administración educativa, como ya se ha venido haciendo en Colombia con resultados bastante cuestionables y cuestionados por los mismos directivos por su desinterés y desconocimiento de la especificidad de lo educativo y de la problemática escolar colombiana. Se trata de que las universidades se comprometan con colectivos de directivos en procesos cooperativos de reflexión, de investigación, de innovación y de formación a largo plazo.

Desde esta perspectiva, la formación debe estar ligada a proyectos de innovación y de transformación de la escuela. Éstos, junto con la investigación, son los que permiten articular la teoría con la práctica y actuar como un filtro selectivo frente a la oferta desordenada de cursos y seminarios. Lo que se busca no es tampoco multiplicar el número de innovaciones sino lograr profundidad y continuidad en las que se asuman como institución. Las innovaciones, para que cumplan su papel como tal y para que se conviertan en espacios formativos, deben tener la posibilidad de madurar, de consolidarse, de acumular experiencia, sistematizarse y proyectarse.

Una reciente experiencia en Aguascalientes, México, (Zorrilla 1997:97-101) sugiere, además, que la formación de directivos debe abordarse desde un esquema múltiple, en círculos concéntricos; que los modelos formales de multiplicación no funcionan, que es necesario el acompañamiento y el apoyo directo, *in situ*; que “no pasa nada” si se excluyen los famosos cursos y talleres de relaciones humanas (la “integración” es mejor que se logre y se “practique” en el trabajo mismo); que no resultó conveniente en el proceso analizar críticamente las prácticas tradicionales de los directi-

⁴⁹ Al terminar la Segunda Guerra Mundial, en EE UU contaban con 125 instituciones que ofrecían programas de formación y profesionalización de directores, muchos Estados exigían estudios especializados para ocupar puestos directivos. La profesionalización y la constitución de congresos y asociaciones desde los años 40, hicieron que la producción intelectual norteamericana sobre el tema copara el 90% de la producción mundial (Municio 1994 36-39). Desde mediados de los 80, los modelos de profesionalización adoptados entraron en crisis y, como ya hemos señalado antes, se plantea un perfil de directivo entre el científico social, el político y el promotor cultural.

vos, pues se pueden herir susceptibilidades, desatar justificaciones o descalificaciones de historias personales;⁵⁰ y, finalmente, que el cambio no se logra sólo destruyendo y cuestionando, es decir, no despojar sin proporcionar algo a cambio.

La formación de los directivos tiene que ver con unos saberes y conocimientos específicos, con unas competencias profesionales prácticas, con el desarrollo personal y con unas identidades y culturas profesionales.⁵¹ Hasta ahora, los procesos formativos han enfatizado los dos primeros aspectos con resultados muy cuestionables. Como plantea Obin (1996:80) "nunca se puede hacer todo, o jamás hacer todo a la vez. Ustedes están enfrentados, como siempre, a elegir prioridades, relacionadas con un contexto histórico, económico e institucional en verdad difíciles". Si consideramos que en Colombia los cargos directivos docentes son bastante estables,⁵² no se perdería una inversión a largo plazo como es la de fomentar procesos de formación centrados en la construcción de identidades profesionales y en el desarrollo personal de los directivos. Por otra parte, y ante la diversidad que hemos encontrado en este estudio exploratorio, no tiene ningún sentido seguir hablando de un directivo promedio para

⁵⁰ En el caso de nuestra investigación pensamos que fue posible asumir de manera crítica las prácticas de los directivos porque tuvimos el privilegio de trabajar con personas maduras, capaces de ejercer la autocritica y dispuestas a ello. Por otra parte, en el colectivo se logró un clima de respeto ante el trabajo de los demás

⁵¹ Antúnez (1991) recoge las propuestas de Buckley (1985 38-39) respecto a las necesidades de formación de directivos. La lista de Buckley está basada en investigaciones en centros de Enseñanza Secundaria y en la revisión de otras listas

- Dirección de sí mismo (Autodirección (autodesarrollo, control del estrés, control del tiempo, uso racional del tiempo del directivo)
- Dirección de personas (selección, desarrollo del equipo, valoración, comunicación, solución de conflictos, negociación, mediación, dirección del grupo)
- Dirección del currículum (planificación y desarrollo, prioridades, seguimiento del rendimiento en las aulas)
- Dirección de recursos (edificio, equipamiento material, control presupuestario, dirección financiera)
- Dirección de la organización (creación y mantenimiento de estructuras para la participación, de instrumentos para el registro y archivo, delegación de tareas, gestión de rutinas)
- Dirección del cambio y desarrollo (estrategias de planificación a largo plazo, innovación, puesta en marcha de cambios)
- Dirección de las relaciones externas (relativas al sistema local, regional, nacional o estatal, relativas a los padres, comunidad próxima)
- Liderazgo (papel del directivo en un centro educativo democrático, estilos de dirección)
- Conocimiento de las leyes (normativa referida a los centros educativos y a la juventud).

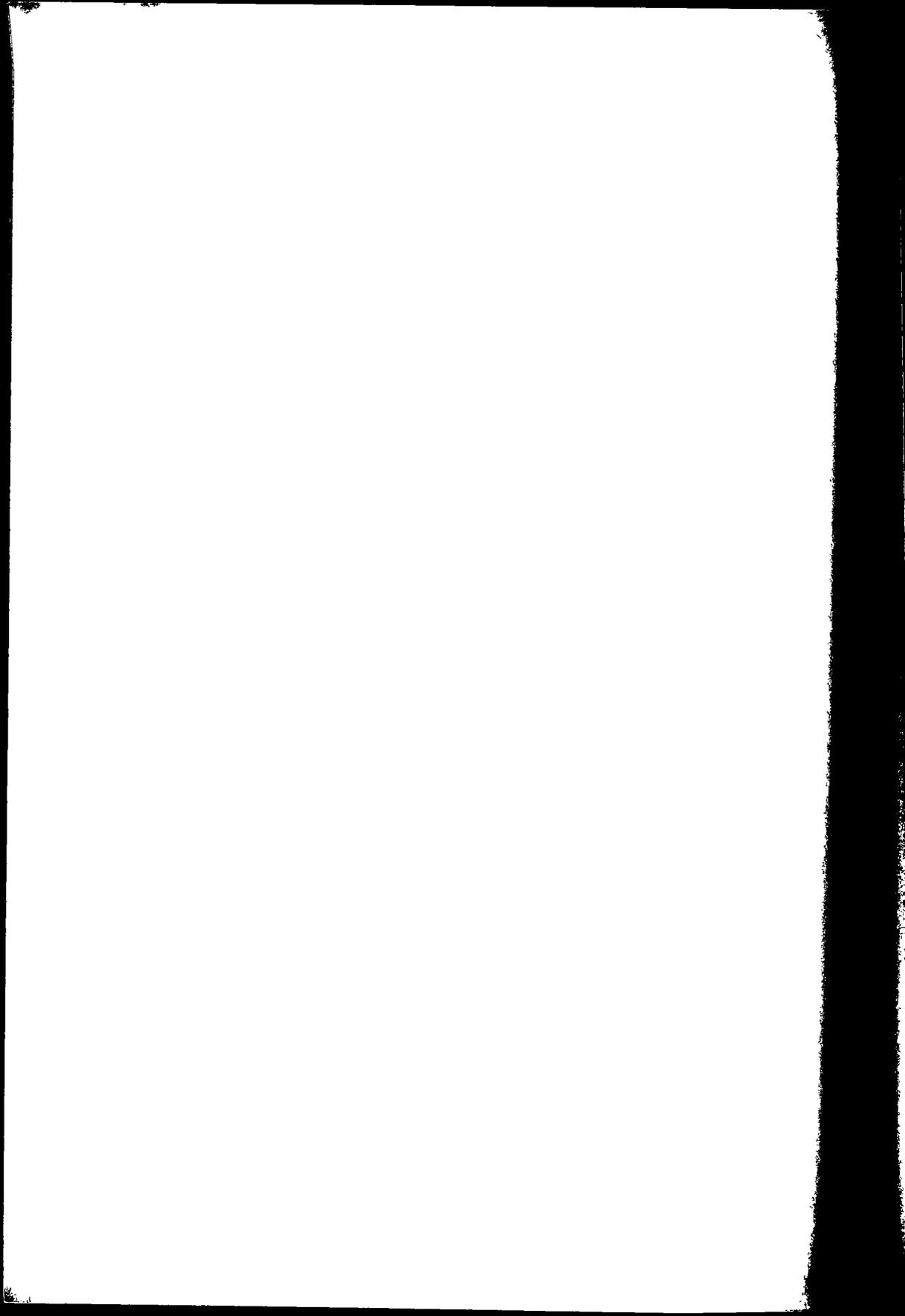
Algunas investigaciones norteamericanas señalan, además, la "creatividad cognitiva" y la "estimulación intelectual", como aspectos centrales a desarrollar en la formación de los directores (Ball 1988 62-63) Ver Gairín (1993) y Mahieu (1993) para una síntesis de las experiencias de formación en España y Bélgica

⁵² En el estudio exploratorio realizado recientemente por el MEN, en promedio los directivos llevan 15 años en el cargo. Los directivos que participaron en nuestro proyecto tienen más de 20 años en promedio como docentes y 13 como directivos

el cual diseñar un programa estandarizado de formación: cada directivo tiene su estilo y sus conductas, su contexto escolar y comunitario y se relaciona con unos estudiantes, docentes y administrativos determinados. A pesar de cierta burocratización, y a pesar de que a algunos les gustaría que así fuera, la escuela colombiana –y las escuelas del resto del mundo– no funciona como una empresa con objetivos y funciones claramente delimitados y cuantificables. Sigue estando dislocada y cargada de ambigüedad, en ese vaivén de las negociaciones de los micro y los macropoderes, pero ligada a unas tradiciones históricas y a unas culturas institucionales. “La elusiva naturaleza del centro educativo se ha resistido a la explicación teórica propuesta por la literatura organizativa” (Báez 1994:93). En la búsqueda de principios explicativos, creemos que es necesario recorrer un camino, en una relación cooperativa y productiva entre la universidad y las escuelas y colegios. Esperamos, al menos, haber señalado aquí algunas posibles rutas.

Aunque no hemos hablado de ellos en este trabajo, sabemos que entre los directivos colombianos del sector oficial hay irresponsables, amargados, ausentes, desmotivados, intrigantes, corruptos, o en función de su jubilación. Pero también los hay comprometidos, profesionales, responsables, solidarios, honestos y creativos, como nos mostró el grupo con el que tuvimos la fortuna de trabajar en esta investigación.

Por ello no creemos tan descabellado pensar que, a través de los equipos directivos en cada institución, a través de los colectivos y redes de directivos docentes, será posible ir tejiendo esa hamaca desde la que pensar, imaginar y construir una gestión educativa diversa, innovadora, reflexiva, productiva, responsable, adecuada a las necesidades y aspiraciones de cada institución, pero sin perder su visión general y el compromiso con la misión de la educación pública en la construcción de un país más justo, equitativo y democrático.



Bibliografía

- ACEVEDO, M - JURADO, F - MIÑANA, C - RODRÍGUEZ, José G 1998 "La investigación en el Programa RED", en *Memorias del Seminario Investigación en la Escuela*, Bogotá Universidad Nacional de Colombia, pág 10-36
- ADAM, Barbara 1994. "Perceptions of time", en INGOLD, Tim, ed *Companion Encyclopedia of Anthropology*, London Routledge, pág 503-526
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Manuel 1996 "Los estilos de dirección y sus consecuencias Bases para su configuración como estrategia de intervención", en DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, Guillermo, coord *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid Escuela Española, pág 303-346
- 1994 "Autonomía del centro educativo y profesionalización de la dirección", en *Organización y gestión educativa*, Madrid, 3 16-20 29
- 1990 "La formación de equipos directivos", en *Cuadernos de pedagogía*, Madrid, N° 187.
- ANTÚNEZ, Serafín 1997 "Mejorar la dirección en época de turbulencias", en *Cuadernos de pedagogía*, Madrid, 262 44-49
- 1994 "La actuación", en GAIRÍN SALLÁN, J, coord *Organización de centros educativos Aspectos básicos*, Barcelona Praxis, pág. 329-344
- 1991. "La formación inicial y permanente", en *Cuadernos de pedagogía*, Madrid, N° 189
- ANTÚNEZ, Serafín - GAIRÍN, Joaquín 1996 *La organización escolar Práctica y fundamentos*, Barcelona Graó, 282 pág
- AYENSU, Edward S - WHITFIELD, Philip, ed 1983 *Los ritmos de la vida*, Madrid. Debate, 199 pág
- BÁEZ de la FE, Bernardo F 1994 "El movimiento de escuelas eficaces implicaciones para la innovación educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid OEI, 4 93-116
- BARDISA RUIZ, Teresa 1998 *Las metáforas de la dirección* Ponencia para el IV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Madrid, 10-13/11/1998 (borrador), 18 pág
- 1997 "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, OEI, 15 13-52
- 1996 "Los órganos unipersonales de gobierno", en CANTÓN, I, coord *Manual de organización de centros educativos*, Barcelona Oikos-Tau, pág 199-236
- 1995 "La dirección escolar. conflictos y resistencias", en FRIGERIO, G comp *De aquí y de allá Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires Kapelusz, pág. 51-75
- BARROSO, Joao 1994 "La dirección escolar en Portugal Evolución y tendencias", en *Organización y gestión educativa*, Madrid, 3 30-34
- BARTOLOMÉ PINA, M. 1986 "La investigación cooperativa", en *Educación*, Barcelona, 10 51-78
- BASS, B M 1988 "The impact of transformational principals on school performance", en II Congreso Mundial Vasco. Congreso de Educación Área II *La ges-*

- ción en los centros educativos*, tomo II, Bilbao Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pág 55-67
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco 1994 "¿Directores o dirección funcional?", en *Cuadernos de pedagogía*, Madrid, 222.72-73
- BORRELL FELIP, N 1988 "Evaluación de centros escolares", en II Congreso Mundial Vasco. Congreso de Educación Área II *La gestión en los centros educativos*, tomo II, Bilbao Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pág. 85-93
- BRASLAVSKY, Cecilia – TIRAMONTI, Guillermina 1990. "Percepciones de roles en la educación secundaria", en *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Miño y Dávila Ed , pág. 87-108. Editado también en BRIONES, Guillermo 1992 *La investigación en el aula y en la escuela*, vol 2, Bogotá: SECAB
- CALVO DE SAAVEDRA, Ángela 1994 "La modernidad en sus desplazamientos" en *Revista Colombiana de Psicología*, Bogotá, 3 37-42
- CARBONELL SEBARROJA, Jaume 1995 "Escuela y entorno", en CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA (La Coruña 1993) *Volver a pensar la educación Vol I Política, educación y sociedad*, Madrid Paideia – Morata, pág 203-216
- CARR, W – S KEMMIS. 1988 (1983). *Teoría crítica de la enseñanza La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez-Roca
- CASTRO NOGUEIRA, Luis 1997 *La risa del espacio El imaginario espacio-temporal en la cultura contemporánea: una reflexión sociológica*, Madrid Tecnos, 409 pág
- CHAPARRO, Martha de – CALDERÓN, Renán. 1997 *Criterios generales para la evaluación, formación y selección de rectores(as) Documento de trabajo*, Bogotá MEN, 68 pág
- CHIAPPE, Clemencia 1998 "El impacto de la descentralización sobre la calidad del servicio escolar", en *Educación y ciudad*, Bogotá, 5 108-123
- Colombia Departamento Nacional de Planeación 1997 *Documento CONPES 2952 Autorización a la Nación para la contratación de un crédito externo con la Banca Multilateral para financiar el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Educativa Versión aprobada*, Bogotá, 21 pág.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional MEN 1997 *Autoevaluación y mejoramiento institucional*, Bogotá, 68 pág
- Colombia Secretaría de Educación del Distrito Capital 1998 *Plan sectorial de educación 1998-2001*, Bogotá, 47 pág.
- CONVERSE, Philip E. 1977 (1968). "Tiempo el estudio de su distribución", en SILLS, David L, dir *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol 10, pág 340-344
- DELORS, Jacques, dir. 1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid Santillana – UNESCO, 318 pág
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, coord 1997. *Investigación Educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión. Tomo 2. Investigación educativa, gestión y participación social*. Coordinadoras, Justa Ezpeleta, Sylvia Schmelkes y Martha Corenstein, México: COMEI-DIE, 222 pág
- DOMÈNECH, Joan – VIÑAS, Jesús 1997. *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*, Barcelona, Graó, 152 pág.

servicio Central de Publicaciones
 o dirección funcional?", en *Cua-*
colares", en II Congreso Mundial
ción en los centros educativos, tomo
 del Gobierno Vasco, pág 85-93
 1990 "Percepciones de roles en
tiva y calidad de la enseñanza media,
 también en BRIONES, Guillermo
 vol 2, Bogotá SECAB
 dad en sus desplazamientos" en
 -42.
 y entorno", en CONGRESO IN-
 ña 1993) *Volver a pensar la educa-*
 d· Paideia - Morata, pág 203-216
de la enseñanza. La investigación-
 na Martínez-Roca.
 El imaginario espacio-temporal en la
 a, Madrid: Tecnos, 409 pág
 7 Criterios generales para la evalua-
 miento de trabajo, Bogotá MEN, 68
 centralización sobre la calidad del
 otá, 5-108-123
 1997 Documento CONPES 2952
de un crédito externo con la Banca
alecimiento de la Gestión Educativa
 1997 Autoevaluación y mejoramiento
 ntal 1998 Plan sectorial de educa-
 estudio de su distribución", en
al de las Ciencias Sociales, vol. 10,
 tesoro Informe a la UNESCO de la
 el siglo XXI, Madrid Santillana -
 Educativa 1993-1995. Instituciones,
 gestión. Tomo 2 Investigación educa-
 nadoras, Justa Ezpeleta, Sylvia
 COMEI-DIE, 222 pág.
 zación del espacio y del tiempo en el

- EQUIPO T-4 s f *El rol del Director dentro de un contexto de educación democrática*, Uni-
 versidad de Santiago de Compostela, 78 pág.
 ESCOLANO, Agustín 1998 "Cronosistemas escolares en Europa. Tendencias y re-
 formas", en *Educación y Cultura*, Bogotá, 46:44-54
 España Ministerio de Educación y Ciencia. 1998 *Curso de Formación para Equipos*
Directivos (<http://www.pntic.mec.es/recaula/organ/curso>), acceso en sep-
 tiembre 2 de 1998
 EZPELETA, Justa 1997 "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado",
 en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid· OEI, 15-101-120
 — 1996 "La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de
 la política educativa en América Latina", en FUNDACIÓN POLAR *Coloquio.*
La dirección de la escuela Memorias, Caracas. Fundación Polar, pág. 83-98
 EZPELETA, Justa - FURLÁN, Alfredo, comp. 1992 *La gestión pedagógica de la escuela*,
 Santiago UNESCO/OREALC, 339 pág.
 FIERRO E, Mª Cecilia 1992. "La gestión escolar por los maestros como apoyo a la
 recuperación de la identidad profesional del magisterio", en EZPELETA,
 Justa - FURLÁN, Alfredo, comp. *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago·
 UNESCO/OREALC, pág. 289-310.
 FRAISSE, Paul 1977 (1968) "Tiempo Aspectos psicológicos", en SILLS, David L,
 dir *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 10, pág 325-329
 FRIGERIO, Graciela 1997 "Políticas, instituciones y actores Deconstruyendo el re-
 cetario", en Díaz, Ángel, coord *Investigación Educativa 1993-1995 Institucio-*
nes, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión. Tomo 2, México:
 COMEI - DIE, pág. 35-55
 FUNDACIÓN POLAR. 1996 *Coloquio La dirección de la escuela Memorias*, Caracas·
 Fundación Polar, 427 pág
 FURLÁN, Alfredo et alt 1992 "La gestión pedagógica Polémicas y casos", en EZ-
 PELETA, Justa - FURLÁN, Alfredo, comp *La gestión pedagógica de la escuela*,
 Santiago UNESCO/OREALC, pág 138-175
 GAGO RODRÍGUEZ, F M. 1990 *Bases documentales para programas de formación de*
directores escolares, Universidad de Oviedo (Tesis), 335 pág.
 GAIRÍN SALLÁN, José Joaquín 1996 *La organización escolar contexto y texto de ac-*
tuación, Madrid La Muralla, 503 pág
 — 1993 "La formación de directivos en España", en *Organización y gestión edu-*
cativa, Madrid, 1 29-36.
 GARCÍA SELGAS, Fernando J 1995 "Análisis del sentido de la acción el trasfondo
 de la intencionalidad", en Delgado - Gutiérrez, coord. *Métodos y técnicas*
cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid Síntesis, pág 493-526
 GIMENO SACRISTÁN, José 1998. *Poderes inestables en educación*, Madrid Morata,
 349 pág
 — 1997 "Entre la comunidad y el mercado", en *Cuadernos de pedagogía*, Ma-
 drid, 262 50-56
 GIMENO SACRISTÁN, J, coord 1995 *La dirección de centros Análisis de tareas*, Ma-
 drid MEC, 333 pág.
 GÓMEZ DACAL, Gonzalo 1996 *Curso de organización escolar y general*, Madrid Es-
 cuela Española, 603 pág.

- GONZÁLEZ SALAS, Edgar. 1997. *El laberinto institucional colombiano 1974-1994 Fundamentos de administración pública*, Bogotá Universidad Nacional de Colombia - ESAP - FESCOL, 924 pág
- GOODY, Jack 1977 (1968). "Tiempo Aspectos sociales", en SILLS, David L., dir *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol 10, pág. 329-340
- GRANJA CASTRO, Josefina 1992 "Despuntos notas para 'problematizar' lo normativo y la gestión", en EZPELETA, Justa - FURLÁN, Alfredo, comp *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago. UNESCO/OREALC, pág 117-138
- GUERRERO ARAIZA, Cuauhtémoc. 1997. "El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria", en Díaz, Ángel, coord. *Investigación Educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión Tomo 2*, México, COMEI - DIE, pág 56-66
- GUTIÉRREZ, Juan - DELGADO, Juan Manuel 1995 "Teoría de la observación", en DELGADO - GUTIÉRREZ, coord. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid Síntesis, pág 141-173
- HABERMAS, Jurgen 1987. *Teoría de la acción comunicativa Vol. 1*, Madrid Taurus, 517 pág.
- HERRERA, Mariano 1996 "Identidad profesional y formación de directores", en FUNDACIÓN POLAR. *Coloquio La dirección de la escuela Memorias*, Caracas Fundación Polar, pág 153-185.
- HOLLIS, Martin 1998 *Filosofía de las Ciencias Sociales Una introducción*, Barcelona Ariel, 297 pág
- IMBERNÓN, Francisco 1994 *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona Graó, 163 págs
- IMMEGART, G. 1988 "Selection and training of headmasters", en II Congreso Mundial Vasco Congreso de Educación Área II. *La gestión en los centros educativos*, tomo II, Bilbao. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pág 3-16
- JARES, Xesús R 1997 "El lugar del conflicto en la organización escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid: OEI, 15:53-73
- LeGOFF, Jean-Pierre. 1994 "El muto de la empresa", en *Revista Colombiana de Psicología*, Bogotá, 3:43-47.
- LATORRE BELTRÁN, Antonio et al 1996 *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona: GR92, 315 pág
- LÓPEZ, Marielsa. 1996. "El fortalecimiento pedagógico de las escuelas", en FUNDACIÓN POLAR. *Coloquio. La dirección de la escuela. Memorias*, Caracas Fundación Polar, pág 33-64
- MAGAÑA LIMON, Carmen - CASTILLO R, Mariano del 1994 "La profesionalización de la función directiva en los centros privados de enseñanza", en *Organización y gestión educativa*, Madrid, 3 12-15
- MAHIEU, Paul - VAN PETEGEN, Peter 1993 "Las escuelas eficaces y la formación de directivos Un punto de vista flamenco", en *Organización y gestión educativa*, Madrid, 1:37-41
- MÃNFIO, António João 1996. "La capacitación de un director innovador", en FUNDACIÓN POLAR *Coloquio La dirección de la escuela Memorias*, Caracas. Fundación Polar, pág 125-131
- MEDINA RUBIO, R. 1988. "Fuentes fundamentales de conflicto en las organizaciones escolares", en II Congreso Mundial Vasco Congreso de Educación Área

- funcional colombiano 1974-1994. Fundación Universidad Nacional de Colombia.
- sociales", en SILLS, David L., dir. *Sociales*, vol 10, pág 329-340
- notas para 'problematizar' lo nordesta - FURLÁN, Alfredo, comp. *La UNESCO/OREALC*, pág 117-138
- soyos institucional al trabajo directivo. Angel, coord. *Investigación Educativa* 1993-1995. *Procesos curriculares y de gestión*. pág 6
1995. "Teoría de la observación", en *Procesos y técnicas cualitativas de investigación* pág 141-173
- comunicativa Vol. 1, Madrid Taurus,
- anal y formación de directores", en *Acción de la escuela Memorias*, Caracas
- Sociales Una introducción*, Barcelona:
- desarrollo profesional del profesorado*. lona Graó, 163 págs
- admasters", en II Congreso Mundial *gestión en los centros educativos*, tomo 1, Ediciones del Gobierno Vasco, pág 3-16.
- la organización escolar", en *Revista Colombiana de Psicología*, vol 1, pág 53-73.
- metodológicas de la investigación educativa", en *Investigación pedagógica de las escuelas*, en *Función de la escuela Memorias*, Caracas: Fundación
- Mariano del 1994 "La profesionalización en los centros privados de enseñanza", en *Revista Colombiana de Psicología*, vol 1, pág 3:12-15
- Las escuelas eficaces y la formación del docente", en *Organización y gestión educativa*
- de un director innovador", en *Función de la escuela Memorias*, Caracas: Fundación
- ales de conflicto en las organizaciones", en *Revista Colombiana de Psicología*, vol 1, pág 73-80
- Vasco. Congreso de Educación. A
- II *La gestión en los centros educativos*, tomo II, Bilbao Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pág. 107-124
- MINTZBERG, Henry 1975. "The manager's job folklore and fact", en *Harvard Business Review* 53:49-58
- MUNICIO, Pedro 1994 "Dos siglos en busca de la profesionalización", en *Organización y gestión educativa*, Madrid, 3 35-40
- O C D E (Organisation for Economic Co-operation and Development) 1991 (1990) *Escuelas y calidad de la enseñanza Informe internacional*, Barcelona MEC - Paidós, 185 pág.
- OBIN, Jean-Pierre 1996 "La formación profesional de los directores de escuela", en *FUNDACIÓN POLAR Coloquio La dirección de la escuela Memorias*, Caracas Fundación Polar, pág. 65-82.
- ORTEGA ESTRADA, Federico 1997 "Factores asociados con la dirección eficaz en la escuela primaria", en Díaz, Ángel, coord. *Investigación Educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión Tomo 2*, México COMEI - DIE, pág. 68-79
- PERAITA ADRADOS, H et al 1994 *La dirección de centros públicos de enseñanza estudio de su representación social y estimación de necesidades*, Madrid UNED (Tesis).
- PÉREZ, Jesús Hernando et al 1998. "Proyecto Educativo Institucional Gestión y autonomía en Santafé de Bogotá", en *Educación y ciudad*, Bogotá, 5 6-15
- PÉREZ, Jesús Ignacio 1994. "La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid OEI, 4 65-89.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I 1998 *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata, 315 pág
- PÉREZ SERRANO, María Gloria. 1990 *Investigación-acción Aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid Dykinson, 284 pág
- PRADO DÍAZ, D de - P. REDONDO SANTOS. 1978. *Diagnóstico de necesidades y análisis de modelos de programas en la formación de directivos de centros de EGB*, Santiago de Compostela Universidad de Santiago de Compostela (Tesis), 460 pág
- RADUSKY DE KOTLIAR, Dora 1996. *Ritualidad y realidad de la conducción educativa Un análisis institucional*, Buenos Aires Magisterio del Río de la Plata, 112 pág
- SANDER, Benno 1994 "Gestión educativa y calidad de vida", en *La educación*, Washington OEA, 118:237-264
- SENÉN GONZÁLEZ, Silvia. 1994. "Una nueva agenda para la descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid OEI, 4 11-27
- SERRES, Michel 1992 *Eclaircissements*, Paris F Bourin (Trad de Luis Alfonso Paláu, Universidad Nacional, Medellín)
- TRILLA BERNET, Jaume 1995. "La escuela y el medio Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar", en CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA (La Coruña 1993) *Volver a pensar la educación Vol I Política, educación y sociedad*, Madrid Paideia - Morata, pág 217-231
- VRIES, Wietse de 1997. "Intenciones, actores y cambios fortuitos", en Díaz, Ángel, coord *Investigación Educativa 1993-1995 Instituciones, sistemas educati-*

- vos, procesos curriculares y de gestión Tomo 2*, México COMEI - DIE, pág 131-139
- WEISS, Eduardo 1992 "La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica", en EZPELETA, Justa - FURLÁN, Alfredo, comp. *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago UNESCO/OREALC, pág 223-239
- WERTSCH, James V et al, ed 1994?. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje, 191 pág
- ZIBAS, Dagmar M L. 1997 "¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid. OEI, 15 111-137
- ZORRILLA FIERRO, Margarita et al 1997. "La gestión pedagógica y la supervisión escolar", en Díaz, Ángel, coord *Investigación Educativa 1993-1995 Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión Tomo 2*, México COMEI - DIE, pág. 80-116

2, México. COMEI – DIE, pág.

los planteles escolares desde las
ZPELETA, Justa – FURLÁN, Al-
cuela, Santiago: UNESCO/ORE-

cultural Aproximaciones teóricas y
aprendizaje, 191 pág

protos? La vida escolar cotidiana y
, en *Revista Iberoamericana de Edu-*

stión pedagógica y la supervisión
ón Educativa 1993-1995. Institucio-
res y de gestión Tomo 2, México

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Textos de los directivos docentes

- ❖ [Un primer análisis de los registros. Agrupando las acciones] *Carmen Gallardo Consuegra*
- ❖ [Segundo análisis de los registros Frente a las cifras estadísticas]. *Carmen Gallardo Consuegra*
- ❖ Reflexiones acerca de los actos cotidianos de la rectora, según los registros realizados. *Martha Lucía Aristizábal de Ordóñez*
- ❖ El tiempo, solución o conflicto *Agustín Vidal Mendoza*
- ❖ El rector, dentro o fuera de la escuela *Hebert Pinzón Páez*
- ❖ La gestión más allá de las cifras estadísticas *Hna Martha Barros Lara*
- ❖ El rector en la nueva organización escolar [fragmento] *Oscar Becerra Combariza*
- ❖ La gestión y el cambio *Ofelia Vera Peña y Alejandro Fernández Yepes*
- ❖ La gestión escolar *María A de Labrador*
- ❖ Gestión de la rectora [fragmento sobre la triple jornada] *Carmen Elisa Manrique B.*
- ❖ Un informe de la pasantía de los directivos en España [fragmento] *Carlos Javier Prasca*

Anexo 2. Registros detallados

- ❖ Ejemplo de registro detallado propuesto como modelo a los directivos *Blanca Cecilia Suescún y Luz Marina Álvarez*
- ❖ Registro detallado 1 *Ruth Yahle Hernández Montoya*
- ❖ Registro detallado 2 *Lidia Sofía Ramírez B*
- ❖ Registro detallado 3 *Óscar Becerra*
- ❖ Muestra de registros no detallados (diario). *Martha Lucía Aristizábal*

Anexo 3. Textos de asesores

- ❖ Caracterización institucional desde los PEI de los colegios de Bogotá y Mosquera [fragmento sobre gestión] *Raúl Barrantes, Alejandro Álvarez y Jorge Orlando Castro 1995*
- ❖ El rumor de una batalla Los directivos docentes frente a la gestión educativa *Alejandro Álvarez Gallego 1996*

Anexo 1

Textos de los directivos docentes

Recogemos aquí una pequeña muestra de los textos elaborados por algunos directivos docentes que ilustran sus reflexiones en distintos momentos del proceso. Los escritos, en su mayoría, están editados, es decir, se transcriben únicamente algunos fragmentos significativos. A excepción de pequeños errores de ortografía y de digitación, se ha conservado la redacción original de los directivos.

[Un primer análisis de los registros. Agrupando las acciones]

Carmen Gallardo Consuegra
Colegio Francisco de Paula Santander
Galapa, Atlántico

Una institución educativa se caracteriza por sus acciones impulsadas a través de procesos de gestión con miras a construir el conocimiento formando integralmente a los alumnos. Para un dirigente o rector es importante constatar cómo está administrando educativamente. Por este motivo, presento una serie de acciones que he realizado en la institución categorizadas en cuatro bloques así:

Acciones Pedagógicas

- ❖ Participación de los actos programados para la celebración de la semana de la Democracia. Charla a todos los estudiantes acerca del tema de la Democracia.
- ❖ Participación en el Foro sobre la Democracia organizado por los alumnos de grado 11°
- ❖ Participación del gran encuentro entre docentes y alumnos del Consejo estudiantil, donde se analizó y discutió el resultado de la evaluación que realizaron los alumnos del primer semestre académico.
- ❖ Participación en el primer Foro Educativo realizado en el municipio con el tema "Plan de Estudios"
- ❖ Socialización de la experiencia vivida en Santa Fe de Bogotá sobre el Programa RED a los demás compañeros.
- ❖ Reunión de trabajo con los docentes de matemáticas de la jornada matutina y otros docentes de la jornada vespertina donde se analizó y reflexionó sobre un audio titulado ¿Qué es procrastinar?
- ❖ Charla formativa sobre liderazgo a un grupo de jóvenes del colegio.
- ❖ Participación en el lanzamiento del manual de convivencia.

- ❖ Charla con los alumnos de 7° grado C, G, B, D, para tratar aspectos relacionados con su comportamiento.
- ❖ Reunión con los Directores de Educación Primaria del Municipio para coordinar el proyecto sobre mejoramiento académico que será presentado a Plan Internacional para su financiación

Acciones Organizacionales

- ❖ Recorrido por todo el patio interno del colegio con el fin de observar el trabajo de elaboración de murales, concurso organizado dentro de la celebración de la semana de la Democracia
- ❖ Coordinación con los alumnos de grado 8° sobre el trabajo de taller artesanal
- ❖ Coordinación con los artesanos del municipio sobre el trabajo que realizarán los alumnos de 8° grado dentro del área de Taller artesanal
- ❖ Reunión con los Coordinadores Académicos para tratar aspectos relacionados con la celebración del día del estudiante en el colegio
- ❖ Asistencia a una reunión de la JUME donde participo en representación de los Directivos Docentes con el objeto de preparar el Primer Foro Educativo en el Municipio

Acciones Administrativas

- ❖ Revisión de documentos, lectura de correspondencia que llega al colegio
- ❖ Elaborar los oficios de respuesta a la correspondencia que se recibe
- ❖ Con los miembros de la JUME se realizará el análisis de la evaluación que recientemente se realizó a docentes y a las escuelas de la localidad
- ❖ Firmar documentos como son: constancias y certificados de estudios, constancias de trabajo a docentes y personal administrativo y operativo
- ❖ Asistencia a reuniones del Comité Operativo del Núcleo Educativo N° 12 donde se recibe la información la cual se socializa a todos lo interesados
- ❖ Participación en reuniones con diferentes entidades tales como Plan Internacional, Servicios de Salud, Bienestar Familiar, Personería Municipal, Defensoría del Pueblo
- ❖ Convocar y presidir reuniones del Consejo Directivo donde se tomarán decisiones para la buena marcha de la Institución
- ❖ Conceder y aprobar los permisos que solicitan y traen los docentes y demás personal administrativo y operativo
- ❖ Encuentro con los líderes de cada uno de los catorce grupos juveniles que existen en el colegio con el fin de motivarlos para que continúen con su trabajo

Acciones Financieras

- ❖ Trabajar la ejecución presupuestal hasta el mes en curso para presentar informe al Consejo Directivo

- ❖ Revisión de las cuentas con sus respectivos soportes de pago
- ❖ Ordenar gastos presupuestales que estén dentro del presupuesto anual
- ❖ Autorizar trabajos y contratos

Estos cuatro bloques de acciones presentadas no están aisladas, cada una de ellas se conecta con otras, formando un engranaje que da vida a la institución a través del Proyecto Educativo Institucional. Acciones externas e internas se entrelazan con sentido, buscando los objetivos propuestos, por ejemplo

Una de las acciones externas de tipo organizacional es la asistencia a la reunión de la JUME donde participo representando a los Directivos Docentes, allí se preparó el primer Foro Educativo que se realizaría en el municipio, como una de las funciones de esta junta. Esta acción está relacionada con una externa de tipo pedagógico, como fue haber participado en el primer Foro Educativo a nivel municipal ()

Una acción externa de tipo administrativo como es la participación en las reuniones con diferentes entidades como por ejemplo la programada por Plan Internacional, donde ellos dieron a conocer el plan de inversión para la vigencia 96-97 en el municipio (), está relacionada con una acción interna de tipo pedagógico como fue la reunión que se realizó en el colegio con los Directores de las Escuelas de Básica Primaria con el objeto de coordinar el proyecto sobre "Mejoramiento Académico" que sería presentado a esta entidad para su financiación

Otra de las acciones pedagógicas internas, es la participación en los actos programados con motivo de la realización de la semana de la Democracia que se realizó el pasado mes de agosto. Esta acción está relacionada con una también interna de tipo organizacional como fue el haber recorrido todo el patio del colegio observando el trabajo que realizaban los alumnos consistente en la elaboración de murales alusivos a la democracia

Dos acciones internas de tipo pedagógico guardan estrecha relación. La primera tiene que ver con la charla formativa a los alumnos de 7° grado de ambas jornadas donde se trataron aspectos relacionados con su comportamiento. La segunda tiene que ver con la participación en el lanzamiento del Manual de Convivencia que contó con la participación de todos los alumnos y profesores del colegio

Convocar y presidir las reuniones del Consejo Directivo, es una de las acciones internas de tipo administrativo, que está relacionada con la mayoría de las acciones de tipo financiero que anoté, pues en las reuniones de Consejo Directivo se tratan aspectos que tienen que ver con el manejo del presupuesto, además está articulado con la ordenación y cancelación de gastos, revisión de cuentas, etc para ser presentadas ante el ente fiscalizador

Como podemos observar, todas las acciones emprendidas por la directiva son de suma importancia puesto que todas inciden entre sí, formando una cadena donde los eslabones están representados por dichas acciones. Además le permite al director establecer un orden de prioridades a cada una de sus gestiones y realizar acciones en los momentos oportunos y propicios.

[Segundo análisis de los registros. Frente a las cifras estadísticas]

Carmen Gallardo Consuegra
Colegio Francisco de Paula Santander
Galapa, Atlántico

El análisis realizado de las diferentes acciones registradas y tabuladas, ha sido una tarea muy interesante, a través del cual puedo concluir que de todas ellas, las reuniones han sido las más frecuentes (57%)

El estilo de gestión que estamos orientando, centrado en la formación de un equipo directivo puede ser respuesta a este resultado, ya que alrededor de éste se lideran las diferentes acciones que se realizan en el colegio.

Haber escogido la oficina de rectoría para la realización de las mismas, no es nada gratuito, durante veintidós años ubicada en un sitio que conducía a tres dependencias simultáneamente, pasó ahora a un espacio amplio, cómodo y adecuado ubicada en el módulo de administración, uno de los 13 módulos que constituyen la nueva infraestructura de la institución.

Mi llegada al colegio va precedida de una agenda de trabajo que ha sido previamente elaborada. Pero ¿cuántas veces se ha modificado esa agenda porque he realizado acciones diferentes a las anotadas?

Hay un factor que es determinante en mi trabajo y es el tiempo empleado con las personas, tal como se refleja en el análisis, donde la mayor parte la utilizo con funcionarios externos 18 29%, otras veces sola 15 76% y con personal administrativo 11 67%. Todo este trabajo realizado me ha servido para reflexionar sobre esto, creo que se hace necesario repensar sobre la manera de utilizar el tiempo, porque este es un aspecto esencial no sólo de la vida cotidiana, por lo cual debo esforzarme para encontrar su sentido y valor. Hoy luchamos contra el tiempo, en vez de dejar que éste matice nuestra vida.

Creo que el tiempo no se deja encasillar fácilmente en las gavetas uniformes del reloj y el calendario. Hay días que me resultan ser largos, otros cortos, algunos momentos transcurren en lo que parece una hora, algunas horas pasan como si fuera un minuto. No pretendo tener libertad para hacer muchas cosas, pero sí

endidas por la directiva son de
 sí, formando una cadena donde
 nes. Además le permite al direc-
 le sus gestiones y realizar accio-

a las cifras estadísticas]

registradas y tabuladas, ha sido
 do concluir que de todas ellas,

ado en la formación de un equi-
 o, ya que alrededor de éste se
 el colegio

alización de las mismas, no es
 n un sitio que conducía a tres
 espacio amplio, cómodo y ade-
 no de los 13 módulos que cons-

a de trabajo que ha sido previa-
 dificado esa agenda porque he

y es el tiempo empleado con las
 de la mayor parte la utilizo con
 5 76% y con personal adminis-
 a servido para reflexionar sobre
 a manera de utilizar el tiempo,
 vida cotidiana, por lo cual debo
 Hoy luchamos contra el tiempo,

nte en las gavetas uniformes del
 ser largos, otros cortos, algunos
 ra, algunas horas pasan como si
 ara hacer muchas cosas, pero sí

deseo que las distintas acciones que me propongo realizar se envuelvan con to-
 dos los matices y tonalidades que les son posibles. Estoy convencida que en mis
 acciones hay cosas que me roban el tiempo, pienso entonces si tengo suficiente-
 mente para darle sentido a otras. ¿Será posible que pueda cultivar el tiempo
 como un jardín y tratarlo con cuidado?

Cuando recordamos una época de nuestro pasado, no es que estemos devolvien-
 do la cinta, sino volviendo a ver una de las facetas de esa joya que es el tiempo.
 Por ello, al recoger y leer las diferentes acciones realizadas, me di cuenta que
 muchas de estas las debí organizar mejor, de tal manera que llegara a concebir el
 tiempo como una cualidad de la vida y no una simple medida. La vida pasaría a
 ser, entonces, un regalo del tiempo, por eso si queremos la vida debemos vivirla
 plenamente. Considerar el tiempo como algo natural que está lleno de sabor,
 que tiene color, que sazona y alimenta nuestra vida, necesita que lo cultivemos,
 que lo cuidemos para sacar los frutos deseados y esa debe ser mi tarea: realizar
 acciones que conduzcan a fortalecer la gestión para hacer más efectiva la direc-
 ción de la institución.

Reflexiones acerca de los actos cotidianos de la rectora, según los registros realizados

Martha Lucía Aristizábal de Ordóñez
 Colegio Departamental Jiménez de Quesada
 Armero-Guayabal, Tolima

Una mirada global a los registros realizados permite afirmar que la labor de un
 rector tiene múltiples facetas y se encamina hacia objetivos específicos muy diver-
 sos, pero que van en pos de un objetivo general: lograr el funcionamiento armóni-
 co de la institución educativa, para que el proceso pedagógico se cumpla de la
 mejor manera posible. Tarea nada fácil, en desarrollo de la cual el rector debe ac-
 tuar como consejero, como guía académico y pedagógico, como padre severo en
 ocasiones y madre amorosa en otras, como líder entusiasta, como coordinador de
 acciones de otras personas, como maestro de construcción, como amigo, como
 docente en las aulas, como conductor de vehículo, como abogado defensor o con-
 ciliador en la solución de conflictos. En su labor cotidiana debe pasar a veces
 intempestivamente de un rol a otro, para lo cual debe tener siempre el ánimo dis-
 puesto y no puede olvidar que cada persona que lo busca espera de él una res-
 puesta, una solución, independientemente de que esté ocupado, cansado, enfermo,
 de la hora o el lugar en que se encuentre.

Las principales relaciones que maneja y otros elementos de reflexión encontrados
 en los registros, fueron organizados de la siguiente manera:

Lo imprevisto y lo programado

En todos los días objeto de registro aparecen actuaciones no previstas, aunque en muchos casos fueron clasificados en otra categoría debido a los contenidos, a los interlocutores o al tipo de acción realizada

Es importante señalar que las actuaciones no previstas son las más frecuentes, ya que en ellas se involucra a toda la comunidad y se dan en todo momento y en todos los lugares. Ellas son parte esencial del rol del rector y así lo sienten quienes lo rodean, por lo cual recurren a él en cualquier circunstancia, ya sea por dificultad para resolver alguna situación, por conflictos, para solicitar su aprobación, para participarle de algún logro, para consultar su opinión, para que sirva de intermediario, para coordinar trabajos con entidades, para solicitar permisos de toda índole, para citarlo a reuniones, para que escuche situaciones personales, para pedirle favores, para presentarle propuestas, etc. Pero no todas las actuaciones imprevistas son propiciadas por las demás personas, también al rector se le ocurren cosas de momento y actúa sin haberlo previsto, como cuando ve a un grupo de estudiantes perdiendo el tiempo y decide ocuparlos en algo, o se va a la clase e improvisa una charla, la que generalmente resulta amena y muy formativa.

Las actuaciones previstas o programadas implican alguna preparación previa, como redactar y enviar citaciones, organizar agendas de trabajo, preparar materiales y principalmente prever un tiempo determinado para ello. Por tanto no son de ocurrencia estrictamente diaria y se presentan a veces fuera del horario laboral por la necesidad de coordinar los tiempos de otras personas.

Pero existen otras acciones previstas que no involucran a otras personas, tales como redactar oficios, producir documentos, asistir como invitado a actos programados, leer, revisar documentos, inspeccionar obras o constatar el cumplimiento de tareas.

Mirar detenidamente estos aspectos, permite afirmar sin temor a equivocación, que el rector de un colegio siempre está ocupado, incluyendo parte de su tiempo libre.

Las relaciones con los docentes

La acción de un rector se ejerce fundamentalmente con los docentes, ya que ellos forman su equipo de trabajo.

En los actos registrados se observan dos tipos de interacción: una formal y otra informal, en la formal se emplea una cantidad importante de tiempo (aproximadamente el 20%, según registros) y en ella se realizan actos trascendentales para la vida de la institución, como son la presentación y análisis de propuestas curriculares y pedagógicas, la toma de decisiones, la organización de eventos, la evaluación del trabajo docente y de la marcha general del colegio, se propicia la formación y el estudio, se leen informes, se da orientación y se elaboran planes de acción específicos.

En la interacción informal, que es más frecuente y más cotidiana aunque de menor duración, se resuelven problemas de trabajo, se escucha y orienta acerca de problemas personales, se consulta la opinión del docente acerca de planes o propuestas, se verifica el cumplimiento de algunas tareas, se dialoga sobre situaciones específicas de los estudiantes y se establecen relaciones de camaradería y amistad

Durante el año lectivo, hay 3 semanas en las que la interacción con los docentes ocupa el ciento por ciento del tiempo del rector: dos al comienzo, en la etapa de planeación y organización y una al final, en la etapa señalada para evaluación institucional

Las relaciones con los padres de familia

De acuerdo con los registros realizados puede decirse que la mayor y más frecuente relación que se tiene con ellos es a partir de la organización y ejecución de actividades de tipo económico (consecución de recursos). Esto significa que quienes más frecuentemente están en contacto con la institución son los representantes legales de la comunidad de padres de familia, tanto de la asociación como del consejo. En este trabajo se establecen verdaderas relaciones de amistad y se convierte en un espacio para conocer más de cerca a los líderes, con ellos se toman decisiones, se consulta su opinión y se comparten momentos de integración social.

En segunda instancia, se dan las relaciones formales, las que obedecen a reuniones programadas para informar sobre el desempeño académico y social de los estudiantes o para realizar actividades de formación, tipo conferencia, talleres, etc., en las cuales la interacción no es tan personal y generalmente está mediada por un programa y por la intervención de otras personas (docentes, conferencista, etc.).

Una relación que se da con los padres de familia de manera personal pero no prolongada es aquella en la cual se les brinda alguna asesoría acerca de la solución de conflictos con los hijos o con la familia en general, hecho que en el 90% de los casos es suscitado por un llamado del colegio y no por consulta espontánea de los padres. También se dan con frecuencia relaciones esporádicas para resolver consultas acerca de situaciones de rutina, costos, etc., especialmente en la época de matrículas.

En general, el trabajo con los padres de familia ocupa una parte importante del tiempo del rector y se constituye en uno de los objetivos claramente definidos en sus planes de trabajo. Reflexionando sobre estas observaciones, cabe preguntarnos si las necesidades económicas de la institución son el "gancho" para establecer relaciones con la comunidad y ocupan tanto tiempo, ¿se darían esas relaciones si la financiación de la educación estuviera garantizada? ¿se podría emplear ese tiempo en labores de formación y apoyo a los padres? ¿disminuirían los conflictos que se dan entre la familia y la escuela por los compromisos económicos? ¿o contribuiría ello al alejamiento entre padres y escuela?

Las relaciones con los estudiantes

El mayor número de actos registrados hace referencia al trabajo de formación a los alumnos, tanto de forma individual o en pequeños grupos como colectiva. Esta labor formativa ocupó en los registros del año 96 gran cantidad de tiempo y generalmente obedeció a la solución de conflictos de tipo social provocados por el incumplimiento de las normas.

La observación de estos hechos y la frecuencia con que se daban me permitió concluir dos cosas importantes:

- 1 La relación más cercana que mantenía la rectora con estudiantes, era con los alumnos más conflictivos, por lo cual se generaban otros problemas, entre ellos los intentos de abuso por parte de estos alumnos y el consecuente descontento de los docentes.
- 2 Estaba ejerciendo las funciones propias del coordinador y de los jefes de disciplina, invirtiendo en ello un tiempo que necesitaba para realizar labores propias de la gestión.

Como consecuencia de ello, se hizo un replanteamiento del manejo de los conflictos, de las funciones del coordinador y se le otorgó mayor autoridad para controlar el comportamiento de los estudiantes. En los registros de 1997 ya no se observa este hecho en la misma proporción, aunque no desaparece del todo. La labor de formación directa del rector con los alumnos siempre existirá.

Aunque las relaciones con los estudiantes ya no son tan frecuentes ni tan personales, siguen siendo directas y en la gran mayoría de los casos informales. En ellas hay espacio para informar, consultar su opinión, solucionar sus dificultades y motivarlos a la acción. El diálogo con ellos se da en cualquier lugar, dentro y fuera de la institución, a cualquier hora y es sugerido por ellos en la mayoría de los casos, lo cual permite inferir que hay un clima de confianza y credibilidad hacia la rectora.

El trabajo fuera de horario

La labor de quien dirige una institución educativa no puede limitarse a un horario establecido ni ocurre sólo dentro de la jornada laboral determinada para el resto del personal. Desde antes de comenzar dicha jornada, el rector se ve precisado a ejecutar acciones propias del cargo como llamadas telefónicas para atender consultas o permisos, realizar lecturas, preparar agendas, etc. Terminada la jornada, su labor continúa (aunque no todos los días) atendiendo a docentes o alumnos, eventualmente a las autoridades municipales o a personas ajenas a la institución.

Según los registros elaborados, el rector programa y ejecuta trabajo en horario extra, realizando reuniones formales con la comunidad, cita a profesores, padres o alum-

nos para solucionar problemas o planear actividades, visita a personas o entidades para conseguir recursos, revisa y firma documentos, redacta oficios e informes, inspecciona la planta física, etc

La lectura y el estudio definitivamente deben hacerse fuera del horario laboral, ya que la multiplicidad de situaciones a que debe atender durante la jornada no permiten concentrar la atención. Igual ocurre con la redacción de documentos, aunque éstos, si son cortos, se pueden hacer durante el transcurso de la jornada

Además de ocupar tiempo extra en días laborales, el rector debe destinar a su trabajo muchas horas en días festivos y fines de semana así como en la noche, para atender llamados a reuniones con entidades como el concejo municipal, cooperativas, juntas de acción comunal y una que otra organización a la cual se vincula como miembro activo por el deseo de hacer cosas de beneficio comunitario o social. Para poder tener un descanso real, el rector debe ausentarse de su lugar de trabajo y de residencia, sin permitir que se conozca su paradero y olvidándose de que tiene informes pendientes o formularios para diligenciar

El tiempo, solución o conflicto

Agustín Vidal Mendoza
Colegio Dolores María Ucrós
Soledad, Atlántico

El tiempo y el espacio han sido a través de la historia dos categorías esenciales, donde se marca el hacer cotidiano del hombre. Kant decía "El tiempo construye y destruye el proyecto de las acciones del hombre", esto nos indica que es en el tiempo donde se sumergen y flotan los conocimientos, los avances, las tradiciones, pero también, es en él donde se ven caer las lozanías, las esperanzas y los sueños. Es el testigo mudo de las acciones que nos caracterizan y nos determinan

Hablando específicamente del Colegio Dolores María Ucrós de Soledad, el tiempo era una variable noble, sutil, pero estática. Los docentes, los directivos docentes y los estudiantes manejaban un tiempo que la mayoría de las veces se volvía rutinario. Las normas y los acuerdos institucionales determinaban la temporalidad, la jornada laboral y el estar en la institución, todo ocurría sin ningún conflicto, no había comentarios al respecto, era una categoría poco preocupante

Cada profesor sabía que tenía que orientar veinte horas de clases y ser director o tutor de un curso, los directivos docentes sabían de antemano el tiempo y sus funciones, el tiempo se hizo rígido y respetuoso, donde se desechaban las actividades que no le correspondían, era un vaivén de veinte horas donde el interés estaba centrado en el desarrollo de los procesos de cada disciplina, las otras actividades tenían

su propio dueño, era una cultura de poco compromiso con las otras disciplinas de la escuela. El tiempo se volvió fastidioso, se escuchaban las mismas expresiones: ¿Cuándo será la una?, las vacaciones están lejos, estoy cansado del mismo "ajetreo", esto sucedió porque la vida y las actividades eran las mismas.

Hoy el tiempo se ha encargado de determinar los tiempos en la institución, el tiempo se ha vuelto un término sonoro. Pensar la escuela de una manera diferente ha traído consigo pensar el tiempo también de una manera diferente. Actualmente en la institución se está hablando de cuatro tiempos: el tiempo del estudiante, el tiempo del docente, el tiempo del directivo docente y el tiempo de la institución.

Se pensó que habíamos mejorado y que todo ya estaba solucionado, pero en la práctica donde el tiempo se hace grande, la inconformidad y los resentimientos fueron los primeros en aparecer.

El estudio, el crecimiento en dimensiones y el desarrollo de proyectos ha desbordado la administración del tiempo de la institución. Se oyen términos mal empleados pero muy entendibles: no tengo tiempo, no hay tiempo, se me acabó el tiempo. El mismo tiempo se encargó de cambiar su significación, y se dice "hay que abrir espacios para los proyectos, para las actividades, el horario debe ser más flexible donde se conjugue la teoría y la práctica".

El crecimiento de las dimensiones de la institución también ha traído el entender del tiempo de otra manera, antes, el tiempo del docente era para orientar clases y el que no orientaba la misma cantidad de horas era mal visto, se portaban indiferentes y recibía una cantidad de calificativos. Hoy se ha entendido el tiempo como lo necesario para desarrollar cualquier actividad, el problema subyacente es la democracia del tiempo, algunos trabajan interpretando datos, orientaciones, producciones a largo plazo, poco están en el salón de clases, estas actividades son consideradas suaves y allí nace la preocupación de todos. Lo cierto es que algunos se sienten satisfechos con su tiempo y otros no, existiendo soluciones y conflictos.

El rector, dentro o fuera de la escuela

Hebert Pinzón Páez
Instituto Técnico Industrial del Atlántico
Soledad, Atlántico

En un país como el nuestro, con tantas necesidades insatisfechas, se requiere de un directivo-docente que realice su gestión fuera de la institución, con miras a conseguir aquellos recursos institucionales, materiales, financieros y humanos que posibiliten su desarrollo y crecimiento en diversos sentidos.

mismo con las otras disciplinas de la
 pan las mismas expresiones ¿Cuán-
 cansado del mismo "ajetreo", esto
 mismas

s tiempos en la institución, el tiem-
 escuela de una manera diferente ha
 manera diferente Actualmente en
 el tiempo del estudiante, el tiem-
 el tiempo de la institución

estaba solucionado, pero en la prác-
 midad y los resentimientos fueron

desarrollo de proyectos ha desborda-
 Se oyen términos mal empleados
 tiempo, se me acabó el tiempo El
 acción, y se dice "hay que abrir es-
 horario debe ser más flexible don-

ción también ha traído el enten-
 po del docente era para orientar
 de horas era mal visto, se porta-
 ficativos Hoy se ha entendido el
 quier actividad, el problema sub-
 abajan interpretando datos, orien-
 stán en el salón de clases, estas
 ce la preocupación de todos Lo
 su tiempo y otros no, existiendo

de la escuela

les insatisfechas, se requiere de un
 e la institución, con miras a conse-
 s, financieros y humanos que posi-
 ntidos

Para nadie es un secreto que en Colombia, la educación, sobre todo la pública, es una cenicienta, en donde en la mayoría de los casos, los recursos que el Estado aporta son mínimos, esporádicos y casi siempre referidos al pago de nóminas, descuidándose aspectos locativos, de materiales didácticos, bibliotecas, elementos deportivos, laboratorios, etc. Lo anterior es tan cierto que incluso a estas instituciones les cortan los servicios públicos (agua, luz, teléfono) por no tener dineros para el pago oportuno de los mismos. En consecuencia el director debe salir de la escuela a buscar los recursos necesarios, pues de lo contrario, la misma se estanca y sus problemas crecen y se agudizan.

¿Se justifica, entonces, tener un director mucho tiempo fuera de la escuela? Sí, siempre que esto signifique gestión para su desarrollo. Nada hacemos con tenerlo dentro de la escuela, mientras ella se cae, y sabemos que el Estado no le va a llevar a la escuela la solución a todos los problemas de ésta y las familias de nuestras escuelas igualmente tienen grandes dificultades económicas que les impiden colaborar efectivamente.

Debe el rector, tocar puertas, hacer *lobby* ante instituciones del Estado, de otros Estados, ONG nacionales e internacionales () Y claro que la escuela requiere, exige la presencia de un director allí, luego, necesita equilibrar su gestión al interior y al exterior de la misma, y utilizar la delegación en otros directivos-docentes de las funciones que les competen.

La gestión más allá de las cifras estadísticas

Hna. Martha Barros Lara
 Colegio Bachillerato Comercial
 Palmar de Varela, Atlántico

(. .) Al leer el resultado de la sumatoria de registros considero significativas las cifras, pero no siento satisfacción porque no incluyen para nada la valoración.

Ahora me propongo avalar mi tarea docente desde la gestión que realizo de manera subjetiva, quizás ingenua o idealista porque mi calidad de religiosa licenciada en filosofía y ciencias religiosas impregna la concepción de la tarea que ejerzo. Cada día estoy más convencida de la importancia de la VOCACIÓN para ser educadora y sentirse realizada. Me traslado de un colegio a otro como lo exige la misión eclesial y logro ponerle a la nueva tarea, al nuevo ambiente, el asombro, la entrega y la abnegación que requiere la vocación al servicio.

Por eso al hablar de espacio, tiempo, ambiente, escenario no puedo estar satisfecha con unos datos estadísticos que se quedan cortos en la medida porque el rector sigue su labor más allá del horario, haciendo diligencias para el colegio, representán-

dolo en eventos sociales, firmando, ordenando, decidiendo, planeando, etc en horas y sitios indeterminados como días festivos, noches, madrugadas, casas, calles y oficinas, etc. Muchas veces de manera informal con la gente del pueblo y con autoridades se comunica por teléfono desde su casa. El tiempo tiene como enemigo la burocracia donde nos pasamos diligenciando avances para nuestra institución. Otro tema de consideración será el tipo diálogo que establece con el resto de la comunidad educativa, cómo pasa de un plano a otro, de funcionario a confidente, de autoridad a servidor, de compañero a gerente, de demócrata a autócrata, de miembro de equipo a responsable único de las decisiones, etc. El escenario del Rector es muy amplio sobre todo en la provincia donde el Colegio de Básica Secundaria es el primer centro de cultura del municipio. Allí acuden todos a prestar las instalaciones para todo tipo de reunión, a buscar representaciones para cualquier evento, buscar público para muchos espectáculos, ayuda para muchas necesidades, clientes para sus negocios, en fin el Rector tiene que vérselas para con todos y manejar conflictos por medios de alianza, acuerdos, negociaciones y ganar un espacio sin perder libertad.

Cuando el rector reside cerca del Colegio se compromete más con la problemática social o psicológica de los alumnos y padres de familia, continuando así sin importar más allá de las horas aulas su labor ()

El rector en la nueva organización escolar [fragmento]

Oscar Becerra Combariza
Instituto Isidro Parra
Libano, Tolima

Una aproximación a la estrecha relación que existe entre la naturaleza de la organización escolar y el tipo de Dirección de la misma, podría intentarse mirando tres momentos de la normatividad que, para el caso, ha regido en el sistema educativo nacional.

La Resolución 331 del 20 de febrero de 1952, que adoptaba el reglamento para los institutos nacionales de educación secundaria, en su artículo 4°, decía: "El Rector es el jefe supremo y directo de la administración y funcionamiento del Colegio, y tendrá los siguientes deberes y atribuciones". Los deberes y atribuciones agotaban el abecedario, desde "a) Asistir diariamente al Colegio durante todo el tiempo de trabajo", hasta "z) Dictar, por medio de resoluciones, todas las medidas que estime necesarias para el buen funcionamiento del Colegio" (Miguel Antonio Caro, *Código Educativo Colombiano*, Voluntad, 1980). Aunque la citada resolución mencionaba la existencia de la Junta de Profesores, también era muy explícita al definirla como cuerpo consultivo, cuyos dictámenes no eran obligatorios para el Rector.

Resulta fácil inferir que éstas eran las décadas en las cuales, el estilo personal de la Rectoría determinaba el modo de Organización escolar.

En julio de 1982 entró en vigencia la Resolución 13 342, con la cual se pretendió introducir un manejo más corporativo en los centros educativos, a través de los Comités Directivo y Académico. Sin embargo, la medida se quedó corta, por cuanto a estos Comités les asignaba un carácter apenas consultivo, como a la Junta de Profesores, reservando la categoría de Comité decisorio a aquel que administraba los Fondos Docentes en los Colegios. De modo que la mayoría de las decisiones de la vida institucional (los procesos académicos - culturales - y el funcionamiento en general), continuaban siendo responsabilidad de la instancia unipersonal del Rector, o dicho de otra manera, el Rector seguía imprimiendo su sello, su estilo a la Organización escolar.

La Constitución Nacional, de 1991, en su Artículo 68 estableció que la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos. La Ley General de Educación (Ley 115 del 8 de febrero/94) desarrolla en el Artículo 6° el concepto de comunidad educativa "está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo"

La misma Ley General de Educación, al precisar el Proyecto Educativo Institucional, en su Artículo 73, señala que dicho PEI debe especificar el sistema de gestión que adopte el centro educativo. Y de una manera inconfundible, en el Artículo 142 la Ley General, establece que cada centro educativo tendrá un Gobierno Escolar conformado por el Rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico.

El reglamentario más amplio que ha tenido la Ley General, el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, dedica buena parte del capítulo IV a detallar la conformación las funciones del Gobierno Escolar de los centros educativos. Toda esta novedad es la concreción, en el sector educativo, de la esencia participativa de la nueva Constitución Política. En este contexto, adquiere enorme relevancia, repensar la relación entre la naturaleza de la Organización escolar y el tipo de gestión del Rector.

Si bien es cierto que, en un gran número de establecimientos educativos, las calidades humanas, académicas y administrativas de sus Rectores, les permitieron liderar admirables procesos de desarrollo en sus respectivos centros, también es cierto que este tipo de gestión se prestó a excesos de autoritarismo, en unos casos y a la total desmovilización y apatía comunitaria, en otros más. De todos modos, ahora que, socialmente y desde luego en los centros educativos, comienza a vivirse la cultura de la participación, del consenso y de la autonomía, resulta en contravía pretender sostener un estilo de Dirección unipersonal. Esto último hace que hoy se torne indispensable mirar los planteles bajo la luz de una teoría de la organización, no sólo para evitar los posibles desbordamientos de una participación mal entendida, sino también para adelantar unas gestiones rectorales acordes con los centros ().

Escolar [fragmento]

entre la naturaleza de la organiza-
dría intentarse mirando tres mo-
o en el sistema educativo nacional.

adoptaba el reglamento para los
u artículo 4°, decía. "El Rector es
ncionamiento del Colegio, y ten-
beres y atribuciones agotaban el
no durante todo el tiempo de tra-
s, todas las medidas que estime
o" (Miguel Antonio Caro, *Código*
citada resolución mencionaba la
muy explícita al definirla como
gatorios para el Rector

as cuales, el estilo personal de la
colar

El liderazgo del Rector no se ha perdido. Ha cambiado, eso sí, de un liderazgo basado en el manejo de las Relaciones Humanas, para orientar comportamientos y suscitar actitudes, parece ser que se pasa hoy a un liderazgo que debe apoyarse en los diversos Recursos Humanos que aporta la participación. La participación y el consenso generan riesgos y producen inseguridad, pero ganan en compromiso comunitario y esto comporta eficacia a los procesos.

En un intento de esbozar un perfil del Rector de hoy, habría que señalar en primer lugar el no temerle a la aventura que entraña toda innovación. El apego a los paradigmas y el miedo al cambio, paralizan la acción. Los trazos restantes del esbozo, bien pueden o deben estar inspirados en la naturaleza de la Organización escolar de cada centro educativo.

En el Isidro Parra, la GESTIÓN debe facilitar el tránsito hacia una ORGANIZACIÓN CENTRADA EN PRINCIPIOS Y ABIERTA AL APRENDIZAJE, y para ello es indispensable un liderazgo centrado en principios y abierto al aprendizaje.

Un liderazgo de tales características debe contar con un Rector zambullido en el aprendizaje permanente y buceador de información actualizada. Un Rector que motive a los equipos internos porque irradie una imagen positiva, optimista. Que además se comunique con facilidad. Que provoque la participación. Que sienta y viva la MISIÓN del servidor. Que también sea sinérgico y creativo. Que practique una vida personal y familiar armonizada, equilibrada. Una persona que no le tema al posible fracaso de una experiencia innovadora.

Es un hecho cierto que las comunidades educativas, vienen ganándose un espacio dentro de los planteles, a través de la participación y que ésta, con el tiempo, les dará algo de autonomía, el Rector tendrá que estar en capacidad de manejar esta nueva situación (si hay participación y se practica el consenso, consecuentemente la GESTIÓN también debe ser COMUNITARIA, centrada en Principios, que es la verdadera Autonomía) y entonces le surgirá un nuevo requisito al Rector: deberá parecer un gran director de orquesta, armonizando las diferencias.

La gestión y el cambio

Ofelia Vera Peña y Alejandro Fernández Yepes
Instituto Politécnico Superior Femenino
Soledad, Atlántico

*Si yo cambio, tú cambias,
él cambia y nosotros cambiamos*

Con sentido crítico, sin desconocer los avances institucionales en materia de gestión, en todo este proceso de transición entre la administración escolar tradicional,

ado, eso sí, de un liderazgo basado en orientar comportamientos y sus-
 erazgo que debe apoyarse en los
 participación. La participación y el con-
 ero ganan en compromiso comu-

oy, habría que señalar en primer
 innovación. El apego a los para-
 Los trazos restantes del esbozo,
 eza de la Organización escolar de

tránsito hacia una ORGANIZA-
 AL APRENDIZAJE, y para ello es
 y abierto al aprendizaje

con un Rector zambullido en el
 ción actualizada. Un Rector que
 imagen positiva, optimista. Que
 ue la participación. Que sienta y
 érgico y creativo. Que practique
 ada. Una persona que no le tema

as, vienen ganándose un espacio
 ón y que ésta, con el tiempo, les
 ar en capacidad de manejar esta
 el consenso, consecuentemente la
 trada en Principios, que es la ver-
 o requisito al Rector deberá pare-
 diferencias

mbio

*Si yo cambio, tú cambias,
 él cambia y nosotros cambiamos*

institucionales en materia de ges-
 ministración escolar tradicional,

en donde el rector era la máxima autoridad del poder y la nueva concepción de
 administración participativa, algo preocupante es el proceso de cambio

¿Cómo apropiarnos de este cambio? ¿cómo estamos asumiendo al cambio? Nos he-
 mos preocupado por preguntarnos ¿qué es el cambio? ¿por qué el cambio? ¿para
 qué el cambio? ¿con quién el cambio? ¿cuándo hacer el cambio? ¿dónde el cambio?

Es fundamental hacer una reflexión profunda ante los vientos de cambio de nuestra
 organización escolar, como proyecto de transformación institucional, inscritos en los
 nuevos procesos históricos que apuntan a la modernización del Estado, a través de
 sus políticas de descentralización política, administrativa, el reordenamiento territo-
 rial y el fortalecimiento de la democracia participativa. El cambio afecta a las perso-
 nas, a los grupos sociales, a las instituciones. La escuela como organización social, en
 donde todos trabajamos por tareas comunes, no podía quedar ajena al cambio

Las organizaciones escolares han entrado en una crisis frente al nuevo reto de ma-
 nejar la institución escolar, con criterios de participación y autonomía. Precisamen-
 te, en el manejo del poder en la escuela actual, pesa más una tradición histórica de
 más de tres siglos, que la simple intención de cambiar la escuela de un momento a
 otro, por razones de una norma reciente

Obviamente, todos los actores del proceso educativo, estamos en complicidad con
 toda esa resistencia al cambio, por una razón simple entre tantas "es más fácil seguir
 haciendo lo que veníamos haciendo, que empezar con algo nuevo y desconocido"

Gratuitamente, no podemos afirmar que el cambio se dio, porque legalmente la ad-
 ministración está centrada en el Gobierno Escolar, y que por esta razón ya nuestras
 instituciones son democráticas, el asunto no es tan sencillo, las personas, los grupos
 y las instituciones no cambian simplemente por cumplir una ley, el proceso de inte-
 riorización y apropiación de una filosofía depende de un proceso de reflexión, de
 discusión argumentada, de sensibilización y concientización y de voluntad para
 mostrar una actitud comprometida con el cambio

Sobre la legitimidad democrática de los gobiernos escolares es válido reconocer,
 que hoy como ayer, son muestra de la representatividad, mas no de la participación
 real de la Comunidad Educativa, sobre todo por el manejo restringido de la comuni-
 cación, una toma de decisiones ajenas a los intereses y opiniones de las bases, un
 manejo de propuestas personales, más que consensuales, y así, el cambio es más
 aparente, que real

Esta situación refleja la inexistencia de una Comunidad Educativa vivencial, que en
 estas condiciones, mal podría administrar participativamente nuestras institucio-
 nes, en estos tiempos de cambio, y no porque no existía el propósito; sino porque no

existe tampoco la cultura de la participación, que nos conduzca a una construcción colectiva de los desarrollos institucionales, con un gran sentido de pertenencia y con una intencionalidad permanente, de querer lo nuestro y luchar incansablemente por engrandecerlo

La finalidad máxima de este cambio, es la participación comunitaria, entendemos que la participación no se da espontáneamente, y que es preciso que los protagonistas de la gestión educativa, induzcan el nuevo cambio y que lo consideren un acto intencional, meditado y reflexionado, ésto implica pensar, sentir y actuar, en una propuesta permanente en construcción, asumida por la Comunidad Educativa a través de su Proyecto Educativo Institucional Por todas las anteriores razones, debemos ser conscientes de que Yo, Tú, Él, Nosotros y Nuestra institución entramos en un proceso permanente de aprendizaje, y que en este proceso de cambio se viven situaciones de crisis y conflictos. Espacios necesarios, para acomodarnos a una nuevas estructuras que den cuenta de unas relaciones pedagógicas e interpersonales horizontales, de una comunicación abierta a la escucha, de unas decisiones participativas, de un cambio de concepción sobre las nuevas tendencias universales, de unas prácticas administrativas democráticas, en fin de un estadio más avanzado de la escuela, acorde con la modernización de las organizaciones y fundamentada en los principios de autonomía escolar, democracia participativa y de convivencia social

Es muy importante tener presente, que cambiamos, más por convicción, que por coacción, porque es una ley social, "las decisiones conscientes y voluntarias son más fuertes y estables"; al respecto decía el maestro Comenius "Nadie puede imponer sus principios filosóficos, teológicos o políticos a ninguna otra persona, antes por el contrario, cada uno debe permitir a todos los demás valer sus opiniones y disfrutar en paz de lo que les pertenece"

El día que soñemos y avancemos en la institución en convivir en un ambiente escolar que nos muestre opciones y alternativas de cambio, con las armas del respeto por la diferencia, el reconocimiento por el otro, creer en lo nuestro, trabajar por intereses colectivos, cumplir responsablemente con nuestros compromisos, estaremos agenciando el cambio en nuestras instituciones De lo contrario estaremos realizando actos inconscientes, involuntarios, o simplemente por cumplir una rutina, que se convertirá en una esclavitud escolar

Para ello es necesario cultivar y afianzar nuestros sentimientos y afectos por este trabajo humanizante, en búsqueda permanente del mejoramiento de la calidad educativa, que estamos ofreciendo a la sociedad colombiana.

El mejor reconocimiento es creer en lo nuestro
Nuestro reto es cambiar para que cambien nuestras organizaciones
El cambio empieza por mí

La gestión escolar

Alma de Labrador
 Escuela Normal Santa Ana
 San Juan, Atlántico

En los últimos tiempos se ha venido hablando sobre la gestión escolar. ¿Qué se entiende con esta expresión? ¿la administración de los centros escolares? ¿el liderazgo del rector en los procesos administrativos y pedagógicos a nivel institucional? ¿gestión como sinónimo de generación de recursos? Son interrogantes que al interior de las escuelas aún no han sido clarificados y que se hace necesario que sean abordados con toda intensidad por los integrantes de una comunidad educativa

Así se habla entonces de que un rector gestiona cuando a través de la presentación de proyectos logra el desarrollo de su institución. Pero ¿qué implica este desarrollo? En otros casos se habla de gestión cuando la escuela logra avanzar en sus diferentes frentes; o cuando la institución proyecta su acción a toda la comunidad. En otros casos, se dice que hay gestión cuando los diferentes estamentos logran abrirse espacios de participación, de estudio, de debate, de proyección. O cuando la escuela aborda la cotidianidad de su comunidad, estableciendo una relación entre ella y la construcción de sus saberes. ¿O se habla de gestión cuando los resultados de sus acciones permanentes dan sentido a la vida al centro docente!

Cualquiera que sea la concepción abordada, está sujeta a un debate amplio, pero requiere ante todo hacer referencia a nuevos paradigmas administrativos donde la gestión no recaiga en las manos del rector sino donde todo un equipo realice un trabajo cooperativo y mancomunado.

Gestión de la rectora [fragmento sobre la triple jornada]

Carmen Elisa Manrique B
 Liceo Nacional de Bachillerato
 Ibagué, Tolima

En un día como hoy, en que me siento acosada por el cansancio, pero con la satisfacción por el deber cumplido, pienso una vez más en la función que cumple el rector de un establecimiento educativo y en este caso que atiende a un colegio que tiene tres jornadas de estudio. Al revisar los registros de las labores que se han cumplido en este año 1997, encontramos lo siguiente (. .).

Las tareas del rector de tres jornadas se pueden dividir en tareas de beneficio general para la Institución y tareas de beneficio particular para cada jornada.

Las tareas de beneficio general se ejecutan dentro o fuera de la Institución. La gestión que se hace fuera está dirigida en un 90% a conseguir recursos, principalmente en las entidades del sector oficial. Siempre ha sido y continúa siendo una tarea difícil lograr por ejemplo que la Secretaría de Educación nombre oportunamente los reemplazos que se presentan debido a las renunciaciones, licencias, etc.

La tarea diaria dentro de la Institución debe hacerse de igual manera para las tres jornadas al observar los registros hechos encontramos que () debe triplicarse cada acción. Por ejemplo, se hace reunión de padres de familia, hay que hacer una en la jornada de la mañana, otra en la jornada de la tarde y otra en la noche, lo mismo sucede con izadas de bandera, reuniones de consejos de estudiantes, etc. En los registros se observa que los únicos eventos que ocurren conjuntamente con las tres jornadas son las reuniones del Consejo de Padres, de la Asociación de Padres de Familia, el Club Deportivo del colegio y el Consejo Directivo. Otra tarea que se adelanta de manera conjunta es el trabajo que se hace con el personal asistencial y de servicios generales. La atención para ellos y la orientación se realiza en una sola ocasión al día, cuando sea necesario ().

Un informe de la pasantía de los directivos en España [fragmento]

Carlos Javier Prasca
Colegio Dolores M^a Ucrós
Soledad, Atlántico

La pasantía durante los cuarenta y cinco días en España, principalmente en la ciudad de Barcelona tuvo dos finalidades, de una parte, conocer experiencias de organización escolar, innovaciones educativas y avances teórico conceptuales sobre la escuela, y de otra, compartir nuestras experiencias con instituciones y personas de otros contextos para confrontar nuestras propias visiones, avances y dificultades de manera que podamos ubicar en un panorama internacional nuestro propio quehacer.

Para cumplir estos propósitos se estableció la siguiente agenda

Primera Parte: Conocer la estructura, organización y programas del Instituto Municipal de Educación de Barcelona - IMEB

- ❖ Estructura y Organización del IMEB
- ❖ Programas. Educación Ambiental, Servicios de Educación a la Ciudadanía, Evaluación, Investigación, Educación Formal

Segunda Parte: Compartir experiencias de organización escolar (gestión y dirección, currículo, evaluación y comunidad) en seis escuelas municipales de Barcelona y una de Sevilla y avances de organización de Recursos Pedagógicos, de Formación de Docentes y de Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones aplicadas a la educación.

Tercera Parte: Conocer los avances teórico-conceptuales de expertos educadores de España reconocidos internacionalmente

- ❖ Investigación en la escuela Rafael Porlán y Grupo IRES de Sevilla
- ❖ Currículo y Evaluación: César Coll, Antoni Zabala, Georgette Nunziatti, Ana Méndez, Jaume Jordan y Neus
- ❖ Organización Escolar Serafín Antúnez, Joaquín Gairín, Pèrre Darder, Joan Rué
- ❖ Nuevas Tecnologías Juana María Sancho, Jordi Castell, Jordi Quintana, Santiago Manrique, Ramón Cemelli

Cuarta Parte: Adquisición de bibliografía sobre organización escolar, currículo, evaluación, tutorías, nuevas tecnologías, comunidad, educación ambiental y suscripción a revistas educativas de España

Quinta Parte: Visitas a ciudades, monumentos, museos y ferias; asistencia a conciertos, ópera y zarzuela:

- ❖ Ciudades Madrid, Aranjuez, Toledo, Segovia, Granada, Córdoba, Sevilla, Barcelona, La Bisbal, Roma, Venecia
- ❖ Ferias Feria de la informática y telemática, Feria Educativa de Barcelona

La escuela española: una escuela para aprender

A partir del trabajo realizado durante la pasantía en España, de la lectura de los libros, revistas y documentos adquiridos o donados por las entidades y autores con los cuales interactuamos, podemos avanzar algunas tesis sobre el contenido y la dinámica de la escuela española. Se trata de un contexto innovador en el que el factor clave, el profesorado, en la mayoría de los casos se ha prestado voluntariamente a experimentar o a introducir la Reforma en la Escuela. Las ideas que exponemos en este escrito no son todavía conclusiones elaboradas sistemáticamente a partir de los datos acumulados, sino unos esquemas para organizarlos e interpretarlos con más detenimiento.

1.1. Introducción

El Sistema Educativo Español ha modificado sustancialmente su estructura en los últimos años. Entre las modificaciones producidas, todas de gran impacto social y científico, es importante resaltar el cambio que desde el punto de vista conceptual y operacional se ha dado en los centros escolares españoles. Estos cambios han provocado unos importantes giros en la dinámica interna de los centros, caso como el de la Escuela Municipal Lluïsa Cura de Barcelona, donde tuve la oportunidad de realizar parte de mi pasantía, merecen un análisis desde los aspectos de la escuela como organización, como dinamizadora del currículo y como espacio para iniciar la formación hacia el trabajo, que permitan, sin perder la visión del contexto colombiano,

reflexionar sobre la necesidad de potenciar las capacidades pedagógicas y de gestión escolar de nuestras escuelas

1.2. La escuela como organización

La escuela como organización escolar en España, explícita en el Proyecto Educativo de Centro -PEC- a partir del análisis del contexto (reflexión sobre la realidad socioeconómica y cultural del entorno social de la escuela, tipología del alumno o alumna y la realidad interna de la escuela), las señas de identidad, las finalidades educativas y la organización y funcionamiento de la escuela desde unas perspectivas pedagógicas, legales y morales

El PEC, según Antúnez¹, es un contrato que compromete y vincula a todos los miembros de la comunidad educativa en una finalidad común y es la vez un instrumento de gestión, esta definición es complementada y en parte la contradice Santos Guerra² cuando afirma que el PEC es una plataforma de discusión sobre la cual se construye el conocimiento y la acción educativa de la escuela. Esta última perspectiva conceptual del PEC más REDiana, es coherente con la dinámica interna de la Escuela Municipal Lluisa Cura, donde la constante es la discusión y revisión del quehacer educativo del centro

Esta constante discusión y revisión del quehacer educativo se operacionaliza en una estructura organizativa y funcional que tiene su nivel superior en el consejo escolar (Director, Jefe de Estudio, un representante del Ayuntamiento, cuatro profesores elegidos por el claustro, cuatro representantes elegidos por los alumnos, un representante del personal administrativo y de servicios, tres padres de familia y el Secretario Académico del Centro) con una comisión operativa para lo económico, continúa con el equipo directivo (Director, Secretario Académico, Jefe de Estudios y Coordinadora Pedagógica), el claustro de profesores (la totalidad del profesorado de plantilla y el equipo directivo), el consejo docente (los Jefes de Departamentos, el Secretario Académico, el Jefe de Estudios, la Coordinadora Pedagógica, los coordinadores de tutoría), la reunión de nivel, la reunión de tutores y los departamentos.

La institución dispone de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica y de autonomía económica, el proyecto educativo es elaborado de acuerdo con las directrices del consejo escolar y las propuestas del claustro de profesores, y se toman en consideración las aportaciones de los alumnos y de las asociaciones de padres; también corresponde al consejo escolar la elección del director de

¹ ANTÚNEZ, Serafín y otros *Del proyecto educativo a la programación de aula* Barcelona 1986 edición, 1996, Graó, pág 20

² SANTOS GUERRA, Miguel Ángel *Entre Bastidores El lado oculto de la organización escolar* Málaga, Aljibe, 1994, pág 125

idades pedagógicas y de ges-

plícita en el Proyecto Educativo (reflexión sobre la realidad so- escuela, tipología del alumno o has de identidad, las finalidades la escuela desde unas perspecti-

mete y vincula a todos los miem- común y es la vez un instrumento parte la contradice Santos Gue- a de discusión sobre la cual se la escuela. Esta última perspec- te con la dinámica interna de la te es la discusión y revisión del

ucativo se operacionaliza en una vel superior en el consejo escolar yuntamiento, cuatro profesores idos por los alumnos, un repre- tres padres de familia y el Secre- tiva para lo económico, continúa mico, Jefe de Estudios y Coordi- talidad del profesorado de plan- los Jefes de Departamentos, el unadora Pedagógica, los coordi- de tutores y los departamentos

l modelo de gestión organizativa pecto educativo es elaborado de propuestas del claustro de profes- s de los alumnos y de las asocia- escolar la elección del director de

programación de aula Barcelona 8ª

lado oculto de la organización escolar

la escuela por un periodo de cuatro años previo el lleno de los requisitos de forma- ción, experiencia y la presentación de un programa de gobierno, esta elección puede ser revocada por el consejo con los 2/3 de sus votos, el proyecto curricular es res- ponsabilidad del claustro de profesores a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica, quien debe promover y garantizar la participación de todos los profes- ores del centro en la discusión y reflexión y elaborar uno para cada etapa que ofrez- ca la institución. La programación de aula es competencia de los departamentos, siguiendo las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica y la programación general anual es asumida por el equipo directivo y tiene en cuenta las deliberaciones y acuerdos del claustro de profesores y del conse- jo escolar y comprende horarios, proyecto educativo, proyectos curriculares por etapa, programación anual de actividades complementaria y fuera de clases y una memoria administrativa que incluye la estructura organizativa de la escuela, esta- dística, diagnóstico de infraestructura y del equipamiento. En esta concreción de las actuaciones de la escuela se observa una clara delimitación de ellas, alta coherencia, trabajo de equipo, la práctica de gobiernos democráticos que producen un fuerte liderazgo de la escuela que hace avanzar la calidad de la educación en respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y sus comunidades. La elección del di- rector comprende un elemento clave de la gestión de la escuela y fundamentalmen- te este es un impulsor, promotor y líder de la comunidad con trabajo académico en el aula de carácter obligatorio y poco interés por la investigación.

Anexo 2

Registros detallados

Por ser una excelente forma de aproximarse a la cotidianidad de los directivos recogemos a continuación algunos de los *Registros detallados de las acciones que realiza un directivo en un día de trabajo*. El primero es un ejemplo elaborado por el Equipo Coordinador de la investigación con el fin de orientar la manera de hacerlo y que se basa en la experiencia de dos rectoras de Bogotá. Siguen dos registros de directoras de primaria de Bogotá y uno de un rector de un colegio con dos jornadas en el Tolima. Finalmente, una breve muestra de la manera como fueron registrando su cotidianidad los directivos docentes, a veces a lo largo de varios meses.

Ejemplo de registro detallado propuesto como modelo a los directivos

Registro ficticio elaborado a partir de la cotidianidad y las experiencias de las rectoras
Blanca Cecilia Suescún y Luz Marina Álvarez, Bogotá

Miércoles 27 de agosto

- 6.45 a m Llego al colegio, en la puerta saludo al celador y le pregunto por las novedades presentadas. Igualmente saludo a los profesores del turno de disciplina.
- 6 50 Ingreso a la Rectoría, guardo mis implementos (cartera, fólder, etc.), reviso y firmo diez certificados de estudio, tres constancias de trabajo para profesores y dos constancias de estudio para subsidio familiar.
- 7 05 Hago un recorrido por los corredores e ingreso a dos salones donde no había profesor. Durante el recorrido atiendo y respondo las preguntas de tres alumnos que desean saber cómo conseguirle cupo a sus hermanos para el año entrante.
- 7 25 Regreso a la Rectoría para atender cinco madres de familia que tienen la misma inquietud de los alumnos anteriores. Cada una de ellas relata su problemática socioeconómica y familiar tratando de convencerme de la necesidad del cupo. Después de escucharlas, se les da la orientación de acercarse al CADEL de la localidad para solicitar el cupo.
- 7 50 Voy a la portería y hablo con el celador para decirle que no deje pasar personas en busca de cupo, que les indique que el procedimiento se hace a través del CADEL (Centro Administrativo de Educación Local), él responde, que las personas ocultan sus intenciones, argumentando que van por excusas, certificados u otro, por lo tanto era imposible hacer ese control.

- 8 05 Me dirijo hacia la sala de profesores y en el trayecto me aborda la profesora de Biología de noveno grado para preguntarme qué debía hacer para llevar los alumnos al Museo del Hombre. Le respondo, que debe hacer una carta solicitando la visita, pasarla a la secretaria para que se le transcriba y, luego de tener el visto bueno de rectoría, tramitarla ante el museo.
- 8 15 Saludo a los profesores presentes y me integro a la reunión del departamento de Sociales. Le solicito al coordinador del área el orden del día. Sugiero el cambio del tercer punto, Manual de Convivencia, para ser tratado inmediatamente, dado que el primer manual de convivencia debe estar listo para ser impreso y repartido a los alumnos con la prematrícula en el mes de octubre. Es aceptada la sugerencia. *Interrupción 1*³ Dentro del debate expuse los siguientes argumentos: 1) el manual de convivencia no puede ser una lista de malas conductas, debe apuntar a unos principios o valores que den sentido y razón al comportamiento de los alumnos, 2) debe ser breve y claro, 3) debe haber un equilibrio entre derechos y deberes, estímulos y sanciones, 4) debe ser producto del consenso de todos los actores de la Comunidad Educativa, por lo tanto es necesario que en esta área se llegue a un pronto acuerdo. *Interrupción 2*⁴ Escuchadas las diferentes posiciones avalo los acuerdos realizados.
- 9 45 Me desplazo con los profesores a tomar medias nueves a la cafetería del frente del colegio. Comentamos los pormenores del robo realizado al colegio la semana anterior.
- 10.03 Me llaman urgentemente para que indicara a qué lugar se debía llevar un alumno que se cayó y convulsionó en el patio e igualmente indico el número de la póliza de amparo. Organizo el traslado del alumno al policlínico cercano.
- 10 35 Me reúno con la Pagadora y la Revisora Fiscal para analizar los balances y firmarlos. Les informo que es urgente reclamar un formulario para actualizar los inventarios, y que dicho formulario debe ser entregado al día siguiente. De común acuerdo se propone que sea reclamado por la pagadora y diligenciado por la almacenista con ayuda de la revisora fiscal.

³ Interrupción 1 8 30 a m. Primera interrupción por parte de la secretaria, para atender una llamada telefónica de la oficina de Inventarios. Me retiro momentáneamente de la reunión para atender la llamada en la cual solicitan enviar a alguien para recoger un formulario para ser diligenciado y devuelto mañana mismo.

8 38 a m. Cuando termino de atender la llamada, la orientadora me informa que los padres de la niña embarazada necesitan hablar conmigo, que a qué hora los puedo atender. Fijo cita para mañana a las 7 a m.

8 43 a m. La pagadora me informa que la revisora fiscal necesita reunirse conmigo para la revisión y firma del balance que debe ser entregado a más tardar el próximo 29 de agosto. Le solicito a la pagadora que llame a la revisora fiscal. Llega y le informo a la Revisora fiscal que pasado el descanso nos reunimos las tres en rectoría.

8 50 a m. Regreso a la reunión del área de sociales.

⁴ Interrupción 2 9 10 a m. La Secretaria me informa que el presidente de la Asociación de Padres necesita urgentemente hablar conmigo. Le doy cita para las 11 00 a m.

- 11 00 Me reúno con el presidente de la Asociación de Padres, quien me plantea la propuesta de hacer una actividad que permita integrar la comunidad educativa y a la vez recoger fondos con el fin de actualizar los computadores del colegio *Interrupción 3* ⁵ Le propongo hacer una reunión con la junta directiva de la Asociación de Padres y los dos rectores de la institución para tomar la determinación definitiva Se concerta tentativamente hacerla el 5 de septiembre, a las 11 00 a m
- 11 20 Le solicito a la señora de servicios generales que me traiga un agua pura y aprovecho mientras tanto para ir al baño
- 11.30 Voy a la secretaría para atender la llamada de la madre del alumno accidentado, quien solicita orientación para el trámite del reembolso de los gastos médicos y hospitalarios
- 11 40 Llamo a la Alcaldía Menor con el fin de comunicarme con el Almacenista del Fondo de desarrollo Local, con el fin de finiquitar los trámites de la entrega de los computadores asignados al colegio
- 11 50 Las señoras del aseo vienen a informarme que los alumnos al descanso rompieron una taza del baño y por lo tanto hay un gran escape de agua y no encuentran el registro para impedir el desperdicio de agua Me desplazo hasta los baños para verificar el daño ocurrido Con la ayuda de dos alumnos revisamos hasta encontrar el registro y lo cerramos
- 12 25 p m Voy a la rectoría para dejarle un comunicado al rector de la tarde explicándole lo sucedido, razón por la cual no habrá el servicio de baños para los alumnos de la jornada de la tarde
- 12 35 Salgo del colegio y busco ayuda de los vecinos para conseguir un plomero, hasta que lo consigo
- 1 20 Regreso con el plomero para acordar el valor de la mano de obra y la lista de materiales que necesita
- 1 45 Salgo para mi casa a almorzar
- 3 00 Me desplazo a la Secretaría de Educación con el fin de radicar un oficio solicitando los maestros pendientes
- 3 45 Radico el oficio y aprovecho para pasar por la oficina de planeación para solicitar los parámetros de presentación de proyectos del FIS (Fondo de Inversión Social)
- 4 10 Regreso a mi casa

Registro detallado 1

Viernes 10 de octubre de 1997

Ruth Yalile Hernández Montoya
Escuelas Estrella I y Estrella III
Ciudad Bolívar, Bogotá

⁵ Interrupción 3 11 10 a m El coordinador de disciplina me interrumpe para informarme que el alumno accidentado ya fue atendido y lo dejaron en observación

n de Padres, quien me plantea
 ermita integrar la comunidad
 n de actualizar los computado-
 hacer una reunión con la junta
 dos rectores de la institución
 concerta tentativamente hacer-
 s que me traiga un agua pura y
 de la madre del alumno acci-
 trámite del reembolso de los
 municarme con el Almacenista
 de finiquitar los trámites de la
 colegio
 e que los alumnos al descanso
 hay un gran escape de agua y
 desperdicio de agua Me despla-
 ocurrido Con la ayuda de dos
 stro y lo cerramos
 ado al rector de la tarde expli-
 habrá el servicio de baños para
 mos para conseguir un plome-
 or de la mano de obra y la lista
 con el fin de radicar un oficio
 or la oficina de planeación para
 e proyectos del FIS (Fondo de
 me interrumpe para informarme
 en observación

- 6:30 a m Llego a la Escuela Estrella 1, saludo al celador, saludo a las docentes que se encuentran en ese momento
- 6 35 Ingreso a la dirección, guardo el bolso, tomo tinto mientras hablo de algo informal con los compañeros.
- 6 50 Reviso y firmo dos certificados de estudio y una constancia de ruralidad para un docente
- 7 00 Me desplazo con un docente y cuatro estudiantes a la Escuela Estrella 3 a traer un equipo de sonido
- 7 20 Regreso de nuevo a la Escuela Estrella 1 junto con el docente y los cuatro alumnos
- 7 25 Solicito a dos niñas que por favor limpien el equipo bien
- 7 30 Le solicito a un docente que por favor se desplace con el equipo de sonido al salón comunal donde se va a llevar a cabo la celebración del día de la familia
- 7 35 Junto con dos docentes y 10 niños nos desplazamos hasta la panadería vecina a la Escuela a recoger la torta que se les va a ofrecer a los padres
- 7 50 Nos desplazamos a pie hasta el salón comunal el cual queda a 10 minutos de la Escuela
- 8 00 Ya en salón comunal me paro en la puerta y les voy dando la bienvenida a los padres y estudiantes que van llegando, mientras los docentes hacen los últimos preparativos.
- 8 30 Se da inicio a la celebración del día de la familia Hago la presentación del programa a seguir, el cual consta de 14 puntos
- 8 50 Himno nacional
- 9 00 Leo mi discurso de dos páginas haciendo énfasis en la importancia que tiene el núcleo familiar y termino con una reflexión acerca de lo que es ser papás
- 9 30 Continúa la programación y me convierto en una asistente más
- 10 30 Junto con dos docentes y dos madres de familia que nos colaboraron, nos ponemos en la tarea de cortar servilletas, cortar la torta, servir el masato que es el ofrecimiento que se les dio a los padres y con la colaboración de ocho estudiantes de quinto a repartir.
- 11 30 Finaliza la celebración, recibo agradecimientos por parte de algunos padres por el acto realizado
- 11 40 Le solicito a algunos niños que le hagamos limpieza al salón pues hay que entregarlo aseado
- 11 45 Le solicito a un docente que se traslade a la Escuela en compañía de algunos estudiantes y lleven el equipo de sonido, las latas donde venía la torta y las canecas donde estaba el masato
- 12 05p.m. Regreso a la Escuela en compañía de los demás docentes
- 12 10 Aprovecho para ir al baño
- 12 15 Me siento, pues estoy rendida de estar parada toda la mañana.
- 12 20 Los docentes me solicitan que me quede un poco más pues van a celebrar mi cumpleaños.

- 12:25 Reímos y recordamos algunas anécdotas durante la celebración, también recibo felicitaciones por parte de los compañeros por el discurso dado
- 12:30 Llega el almuerzo que fue preparado por la señora de tienda escolar, comparto con los compañeros una hora de almuerzo, aprovechando que la jornada de la tarde no va a trabajar
- 1:30 Salgo para la casa a cambiarme de zapatos pues no los soportaba más
- 3:00 Me desplazo a la Secretaría de Educación con el fin de llevar una documentación a la Oficina de Padres de Familia
- 3:30 En la oficina de padres de familia pido a un funcionario me explique qué otra documentación fuera del registro de Cámara de Comercio y póliza de manejo debo llevar para la posesión final de la asociación de padres
- 3:45 Me desplazo a la oficina de proyectos para averiguar sobre la mesa de trabajo que se llevará a cabo el día martes 14 de octubre en el INEM del Tunal sobre medio ambiente
- 4:00 Aprovecho para ir a la Oficina de Personal Docente a saludar a mi hermana
- 5:00 Regreso a mi casa

Registro detallado 2

Miércoles 8 de octubre de 1997

Lidia Sofía Ramírez B

Centro Educativo Distrital Rafael Uribe, J M
Bogotá

- 5.35 a m Me llama el supervisor, a mi apartamento, para informar de dos actividades pendientes y la entrega de un material, me comprometo a avisar a los compañeros
- 5:45 Tomándome un tinto llamo a tres compañeros doy la información y se inicia la cadena para informar a los demás
- 6:20 Llego a la Escuela, saludo a la aseadora ella me informa que la institución amaneció sin agua *Interrupción 1⁶*, le informo que habrá clases normalmente
- 6:45 Ingreso a la Dirección y tomándome un tinto hablo con el celador acerca de las horas extras, se las pago y llenamos el documento respectivo
- 7:00 Llegan los dos ingenieros realizo un recorrido por el aula que debe ser adecuada y los oriento hacia las especificaciones que debe tener el salón

⁶ Interrupción 1 6:30 llega la orientadora y hace el comentario del problema de Doña Juana (el desprendimiento de tierras en el relleno sanitario de Bogotá, cerca del colegio), le comento que se realizará una reunión el Colegio del Convenio con otras instituciones para tratar el problema

durante la celebración, también
compañeros por el discurso dado
por la señora de tienda escolar,
de almuerzo, aprovechando que

tos pues no los soportaba más
n con el fin de llevar una docu-
mentación

un funcionario me explique qué
Cámara de Comercio y póliza
al de la asociación de padres
a averiguar sobre la mesa de
14 de octubre en el INEM del

el Docente a saludar a mi her-

para informar de dos activida-
des me comprometo a avisar a los

heros doy la información y se

me informa que la institución
no me habrá clases normal-

to hablo con el celador acerca
del documento respectivo
pedido por el aula que debe ser
acciones que debe tener el salón.

ario del problema de Doña Juana
(Bogotá, cerca del colegio), le co-
nferencia con otras instituciones para

*Interrupción 2*⁷. Quedamos que el día miércoles estarán listas las cotizaciones y el respectivo plano.

7.35 Voy al patio y entro a los salones a los alumnos que llegaron tarde realizando antes sugerencias del porqué debemos ser responsables en el cumplimiento de horarios.

7 40 Me dirijo hacia la Biblioteca y organizo la reunión con padres de familia delegados describo detalladamente informe de salida al parque Jaime Duque, situación del muro próximo a caerse, de la celaduría y de la parte administrativa que aún no ha sido entregada, se realizan los derechos de petición correspondientes Se realiza un debate acerca de los olores por el botadero de Doña Juana; se forma una comisión que visitará el Hospital para que nos orienten acerca de las precauciones que debemos tener ante esta situación *Interrupción 3*⁸ Dentro de la reunión concretamos otra en ocho días esperando la contestación de los derechos de petición y nos tomamos todos un tinto

9.00 Me dirijo a la Dirección y hablo con la orientadora y padres de familia de un alumno con antecedentes de robo, realizamos un compromiso con el alumno y los padres de familia Realizamos un diálogo con el docente director de curso acerca del alumno tratando de darle orientaciones acerca del trato que se le puede dar al estudiante

9 30 Entro a la Biblioteca tomándome un tinto y me integro a la reunión del Consejo de alumnos, escucho y pido la palabra tratando de orientar el trabajo por la paz Expuse la importancia de reflejar en nuestro lema la filosofía, principios y valores institucionales *Interrupción 4*⁹ Realizo la exposición de los objetivos de la actividad del 16 de octubre, jornada por la paz, y su organización

10 00 Me reúno con un padre de familia del Consejo Directivo y éste manifiesta su inconformidad con algunos docentes que constantemente están llegando tarde, me solicita la hoja de asistencia, hablamos acerca del cumplimiento de horarios, no encuentro argumentos valederos para justificar el incumplimiento de tres docentes. *Interrupción 5*¹⁰ Dialogamos acerca de

⁷ Interrupción 2 7 20 Contesto una llamada de un compañero Director, le doy la información que recibí en la mañana con el señor supervisor

⁸ Interrupción 3, 8 30 Contesto una llamada de MEALS de Colombia en donde concretamos reunión el día viernes 17 y debo consultar a docentes sobre la participación de estos al taller de los días 4 y 5 de noviembre

⁹ Interrupción 4, 9 45 Atiendo un muchacho que dice ser teatrero y que pretende sacar 2 alumnos para que lo acompañen a la presentación de la obra, le pido la autorización de los padres de familia y dice haberla obtenido verbalmente, mando llamar a los alumnos, llamo telefónicamente a los padres y estos se niegan rotundamente a que salgan de la Institución Realizo un llamado de atención verbal a las señoras de servicios generales acerca de lo sucedido

¹⁰ Interrupción 5, 10 30 Contesto una llamada de Bienestar Familiar dando la información acerca de una alumna que estuvo matriculada y que fué retirada por cambio de domicilio

plantear dicha situación al Consejo Directivo teniendo en cuenta los antecedentes de los docentes Revisamos el libro de tesorería dejándolo al día y nos tomamos un tinto

- 11 10 Me reúno en la Dirección con las dos aseadoras de la jornada de la mañana, realizamos la evaluación teniendo en cuenta los objetivos planteados hace 8 meses en la anterior evaluación *Interrupción 6*¹¹ Las señoras firman la evaluación y sacamos fotocopias para las respectivas hojas de vida
- 11 45 Escribo en el computador las cartas remisorias de los derechos de petición, celaduría, evaluaciones, y caída del muro Redacto informe para MEALS de Colombia acerca del proceso desarrollado por los Docentes en la construcción del PEI Me tomo un tinto *Interrupción 7*¹²
- 1230 p.m. Salgo de la Escuela
- 1 00 Radico en la Alcaldía Menor los derechos de petición y aprovecho para dialogar con el almacenista, me solicita un constancia para poder realizar comodato para la entrega de una filmadora, paso al CADEL, solicito la constancia y voy a reclamar la filmadora, me dan instrucciones del uso En CADEL radico oficios y reclamo papelería
- 2.00 Salgo de la Alcaldía y me dirijo a la Secretaría de Educación
- 2:45 Llego a la Secretaría de Educación a radicar incapacidad de celador, no me la reciben en Servicios Generales, me mandan a Personal, allí tampoco me la reciben; me envían a Personal Administrativo, de allí me mandan a Novedades, allí espero 30 minutos a que llegue la persona encargada, voy y me quejo a la Oficina de Quejas y Reclamos. De la Oficina de Quejas y Reclamos radico oficio en Correspondencia y subo al piso 12 a Plantas Físicas y hablo acerca de la pared agrietada, me contestan que se debe pasar proyecto para poder arreglarlo
- 4:00 Salgo de la Secretaría de Educación pero antes entro a una cafetería y me como una empanada con un jugo
- 5:00 Llego a recoger a mi hijo y luego salgo para mi apartamento
- 6 00 Me llaman de la Alcaldía Mayor y me invitan a un taller para alumnos del consejo de alumnos
- 6 15 Me llama el celador para informarme que las aseadoras de la tarde se llevaron las llaves y no tiene cómo cerrar algunos candados, yo le sugiero llamar una de las aseadoras de la mañana que vive cerca de la Institución y nos preste algunos candados, así se hace

¹¹Interrupción 6, 11 30 Una profesora informa que un alumno rompió el tubo de entrada del agua y se está regando el agua Llamo a un docente para que se cierre el registro también envío al alumno para que venga con el padre o quien esté en la casa para que me arreglen el tubo

¹²Interrupción 7, 12 00 Una madre de familia entra a la dirección para que le firme 5 certificados para ser llevados a un jardín de Bienestar

- 8 30 Redacto en el computador propuesta para el Foro Local y realizo citación a padres de familia para fotocopiar

Registro detallado 3

Miércoles 1 de octubre de 1997

Óscar Becerra
Instituto Nacional Isidro Parra
Libano, Tolima

- 7 20 a m Abro la oficina de la rectoría Llamo por teléfono al Jefe de Ventas de Postobón Mariquita S A Le solicito el saboreo para la fiesta de aniversario del colegio Salgo de la oficina
- 7 25 En la pérgola nos saludamos con el celador de turno y me informa que no hay ninguna novedad
- 7 30 En el patio central me encuentro con el conductor del colegio y le solicito el favor de cobrarme un cheque en el Banco
- 7 32 En la casa rectoral desayuno con mi esposa
- 7 58 Camino a la oficina de rectoría, me saludo con una profesora y con dos señoras del aseo del colegio
- 8 00 Abro la rectoría y meto algún orden en los papeles que tengo en el escritorio
- 8 03 Llega la secretaria auxiliar de Rectoría Nos saludamos, organizamos el trabajo del día
- 8 08 Desde la rectoría llamo por teléfono a la Secretaría de Tránsito y Transporte Municipal para hablar acerca de la revisión mecánica del bus del colegio
- 8 10 La secretaria auxiliar de Rectoría me entrega el borrador del programa de aniversario de colegio, elaborado por el Consejo Directivo del mismo
- 8 12 Entra en la rectoría la secretaria académica llevándome dos constancias de transporte a Ibagué y para firma tres certificados de estudio y dos constancias de trabajo
- 8 20 Desde rectoría llamo por teléfono a uno de los profesores del Comité Pro-excursión, para solicitarle cancelar el valor de unas medallas al almacén Trofeos y Regalos, de Ibagué
- 8 25 Solicito a la Secretaria Auxiliar, el favor de buscar al otro profesor del Comité Pro-excursión para que le entregue en efectivo la suma a consignar al Almacén Trofeos y Regalos
- 8:27 Una señora de las asistenciales me lleva un tinto a la oficina.
- 8 30 Me dirijo a la biblioteca del colegio junto con la Coordinadora de la Jornada y los dos directores de grupo del grado 7º Hacemos la clase de la Escuela de Padres, con la participación de los padres y madres de familia y las niñas y jóvenes Yo hablo de Economía Solidaria, luego la coordinadora acerca del Proyecto de Vida y por último los directores de grupo hablan de los Valores y entregan informes de la formación integral

- 9 45 Me retiro de la Escuela de Padres y me dirijo a la Rectoría para atender a unos docentes que había invitado al despacho
- 9 46 En el corredor escucho al estudiante que coordina el grupo de danzas, quien me solicita una grabadora para los ensayos
- 9 48 Regreso a la rectoría Voy al baño
- 9 50 Me llevan un tinto y recibo a los docentes de diseño, artes, lenguaje, inglés, prensa escuela y geografía para determinar sitios y necesidades para instalar las exposiciones que se abrirán en la programación del aniversario del colegio
- 10 20 Desde la rectoría llamo a Publisol para ordenar la elaboración de un pasacalle anunciando los Primeros Juegos de la Calle, que tendrán lugar en el Parque Principal del Líbano, con ocasión del aniversario del Colegio
- 10 25 Llamo por teléfono al Personero Municipal para solicitarle asesoría jurídica en la rifa de un computador, organizada por el Comité Pro-Excursión de los grupos del grado 11°
- 10 30 Converso en la rectoría con el presidente del Consejo Estudiantil acerca de la traída de la llama olímpica para iniciar la celebración del aniversario del colegio Acordamos reunirnos con los profesores de Educación Física y el Consejo Estudiantil en pleno el jueves 2 de octubre a las 9 15 a m
- 10 40 Invito a rectoría al profesor de deportes de la jornada matinal para avisarle de la reunión del jueves 2
- 10 50 Envío a Publisol con el conductor del colegio el texto para el pasacalle y un diploma de Prensa-Escuela para enmarcar
- 10 55 Recibo a dos docentes que me plantean un reclamo por su liquidación de horas extras del primer semestre Llamo a la coordinadora de la jornada y aclaramos la situación
- 11 15 En rectoría recibo a un técnico que va a ofrecer sus servicios para arreglar máquinas de escribir
- 11 25 Recibo en rectoría al director de teatro Javier Bejarano, hablamos de literatura y organizamos una función de "Flor de Cuasia", en el coliseo del colegio en noviembre 11 como parte de un homenaje a su autor, el maestro Alberto Machado Lozano
- 12 15 p m Solicito a un asistencial hacer la consignación para Trofeos y Regalos de Ibagué
- 12 20 Me retiro a almorzar
- 12 50 Llega a la casa Rectoral el Coordinador de la tarde y organizamos la agenda para ese día
- 12 55 Reposo
- 2 20 Llego a la oficina
- 2.22 Una de las señoras asistenciales me lleva un tinto
- 2 30 Llegan a Rectoría los integrantes del Comité Superior Disciplinario Procedo a instalar este comité y participo en sus deliberaciones acerca del robo de un bolso de \$15 000 de una niña de grado 9°

- 3 25 Voy al baño
- 3 30 Me dirijo a la biblioteca del colegio, junto con el coordinador y los dos directores del grado 6°, hacemos la clase de Escuela de Padres, con la participación de los padres y madres de familia y las niñas y los jóvenes Yo hablo de Economía Solidaria, luego el Coordinador acerca del Proyecto de Vida y por último los Directores de Grupo hablan de los Valores y entregan informes de formación integral
- 4 35 Junto a rectoría junto con la Secretaría Auxiliar, revisamos el diseño de una medalla para las condecoraciones que se entregarán en la programación del aniversario
- 4 45 Llamamos por teléfono a Trofeos y Regalos de Ibagué
- 4 50 Enviamos vía fax modelo de la condecoración y comprobante de la consignación
- 4 55 En rectoría hablo con el estudiante que coordina los ensayos de la Banda Marcial para informarle cuál es la participación de ésta en el aniversario
- 5 00 Recibo al presidente del Consejo Estudiantil quien informa de las conclusiones y propuestas a que llegó este Consejo en la reunión extraordinaria de esta fecha
- 5 05 Recibo a uno de los profesores del Comité Pro-excursión para hablar de las orquestas que amenizarán la fiesta del 10 de Octubre en el Coliseo
- 5 10 Entrego a la secretaria auxiliar de Rectoría, los carnés de Cajanal para que los distribuya entre los empleados destinatarios
- 5 20 Hablo con el otro profesor del Comité Pro-excursión acerca de algunos aspectos de la fiesta (baile) del 10 de octubre
- 5 25 Llamo a rectoría al empleado de Ayudas Educativas para que grabe un video de la teleconferencia del MEN sobre la Ley de la Juventud del 2 de octubre a las 8 30 a m
- 5 30 Recibo a la coordinadora de la mañana, evaluamos la clase de Escuela de Padres de este día y preparamos la del jueves 2 con el grado 8°
- 5 45 Me retiro a casa

Muestra de registros no detallados (diario)

Martha Lucía Aristizábal
Colegio Departamental Jiménez de Quesada
Armero-Guayabal, Tolima

Viernes, febrero 21 de 1997

Registro N° 38 Hora 7 30 Lugar Rectoría Revisión de algunos documentos y lectura de correspondencia que no había sido revisada Puesta en orden de materiales y documentos acumulados sobre el escritorio Duración 0 30 (30 minutos)

39 8 00 Secretaría Diálogo con las secretarias acerca de pequeñas tareas por realizar, citas enviadas a la reunión del Consejo Directivo, pedidos, etc Recibo llamada de la presidenta de la Asociación recordando cita que teníamos en la administración del hospital 0 10

40 8 15 Hospital local Diálogo, en compañía de la presidenta y la secretaria de la Asociación con la administradora del hospital acerca de los términos en que se puede hacer el convenio de prestación del servicio médico para los estudiantes del colegio Se acordaron tareas concretas y se fijaron fechas para nuevas entrevistas 1 15

41 9 15 Alcaldía Entrevista improvisada con la coordinadora municipal de Educación y cultura en la que se habló acerca de las celebraciones del día de la Mujer, día del Educador y los 30 años de vida del colegio, se coordinaron algunas acciones 0 40

42. 10 15 Traslado a pie al colegio 0 07

43 10 22 Rectoría Atención a una docente que desea justificar tardíamente sus inasistencias a laborar 0 15

44 10 40 Secretaría Recibo llamada del rector del Isidro Parra, la que me informa acerca de la llegada de los documentos de Barcelona y concretamos algunas acciones para desplazarnos a Ibagué Me comprometo a llamarlo más tarde para concretar la cita 0:10.

45. 10 50 Sala de lectura. Escogencia, en coordinación con la secretaria y varios docentes del lugar exacto en que se ubicará el puesto de seguridad para el televisor y VHS, a fin de evitar el continuo desplazamiento de estos aparatos 0 10

46 11 00 Pasillo. Diálogo con ambos coordinadores acerca de la posibilidad de que uno de ellos tome el encargo de la rectoría durante mi posible ausencia por el viaje de RED. 0 10

47 11 10 Secretaría y Tienda Escolar Diálogo con la señora de la tienda escolar acerca de la forma en que se ejecutarán los primeros pagos y descuentos de lo que se le adeuda Comprobación de los precios y de los comestibles que se expenden 0 20

48. 11.30. Secretaría Llamada al rector del Isidro Parra y fijación de la hora para la entrevista con el Secretario de Educación 0 07.

49. 11 37. Rectoría Atención y solución a otro docente que también viene a justificar su inasistencia a laborar, en forma extemporánea. Paso a Secretaría a ordenar la rectificación del informe. 0 10

de pequeñas tareas por reali-
activo, pedidos, etc Recibo lla-
ndo cita que teníamos en la

presidenta y la secretaria de la
de los términos en que se pue-
o para los estudiantes del cole-
para nuevas entrevistas 1 15

ordinadora municipal de Edu-
braciones del día de la Mujer,
se coordinaron algunas accio-

justificar tardíamente sus ina-

idro Parra; la que me informa
y concretamos algunas accio-
amarlo más tarde para concre-

ción con la secretaria y varios
de seguridad para el televisor
estos aparatos 0 10

cerca de la posibilidad de que
u posible ausencia por el viaje

la señora de la tienda escolar
pagos y descuentos de lo que se
estibles que se expenden 0 20

ra y fijación de la hora para la

e que también viene a justificar
Paso a Secretaría a ordenar la

50 11 47 Sala de profesores. Diálogo con los coordinadores acerca de la reunión pedagógica del próximo lunes que deberá desarrollarse en mi ausencia Se trazaron pautas y se establecieron responsabilidades para su realización 0 10

51 11:57 Rectoría. Charla informal con una docente acerca de la situación que se está presentando por las frecuentes ausencias de otra docente y la manera en que se le puede colaborar para que solucione sus dificultades 0:10

52 12 11 Rectoría Atención a un docente que desea que se le preste el VHS para llevarlo a su casa a fin de preparar un material para el taller 0.05.

53 12:15 Rectoría Recibo la visita del señor alcalde, quien viene a hacer entrega de algunos materiales como tiza, mapas y una enciclopedia para el colegio. Revisión de los mismos y firma de los correspondientes documentos. Aprovecho la oportunidad para dialogar con el señor alcalde acerca de las reparaciones locativas pendientes y la necesidad de una bibliotecaria 0 35

Termino labores a las 12 50

Anexo 3

Textos de asesores

El comienzo del trabajo del Programa RED con los directivos, fue apoyado por un grupo de asesores externos a la Universidad Nacional de Colombia. Presentamos un fragmento del documento que elaboraron a partir del análisis de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los colegios vinculados al Programa en Bogotá y Mosquera (Cundinamarca), en especial lo referido a la gestión. A continuación, un documento que recoge la reflexión adelantada hasta finales de 1996, redactado por Alejandro Álvarez

Caracterización institucional desde los PEI de los colegios de Bogotá y Mosquera [fragmento sobre gestión]

Raúl Barrantes, Alejandro Álvarez y Jorge Orlando Castro
Asesores de la Dimensión Institucional del Programa RED (1995-1996)
Santafé de Bogotá, diciembre de 1995

La gestión está referida a determinada forma de comunicación que se teje desde la diversidad de sentidos de los sujetos para configurar la acción (y de manera recíproca la acción también configura determinado modelo de comunicación). De cualquier modo incide en el agrupamiento de intereses de los sujetos que afecta. Ver la gestión escolar significa ubicar dónde se generan las propuestas y de qué manera se culminan o se estancan, así mismo, significa develar dónde y cómo se toman las decisiones. Está referida, en todo caso, al desenvolvimiento operativo de las relaciones entre los sujetos en procura de culminar propósitos comunes.

Encontramos [como resultado del análisis de los documentos de los PEI de los colegios participantes en el Programa RED] 4 tipos o formas de gestión.

2.1 Rectoral: Este se encarna en una figura unipersonal, que pretende homogeneizar el sentido de la institución, en cuyo caso es vertical. O se asesora de personas exógenas o endógenas a la institución recogiendo otros intereses distintos a los propios pero concentra las decisiones. A esta la denominamos consultiva.¹³

¹³Nota del editor. Vale la pena aclarar que el Decreto 1860 de 1994 que reglamenta y exige la constitución de los consejos directivos en los colegios como máximo órgano decisorio, todavía no había empezado a ser aplicado en la mayoría de las instituciones en el momento en que se redactó el informe. Actualmente, si bien todavía persisten estos estilos de dirección, el denominado "rectoral" se aproxima a la ilegalidad, y el "corporativo" ha sido implantado por decreto.

2.2. Corporativa: Existe una instancia organizada para la toma de decisiones, bien sea aislada de la acción y los intereses de los demás (vertical) o como puente entre diferentes sentidos que se dan al interior de la institución, lo que la legitima como órgano representativo (consultiva) O existe como principio organizativo de la institución, donde es posible la búsqueda colectiva de sentido (participativa)

2.3 Autogestionaria: Se refiere a los grupos que comprenden una acción con sentido no particularista, jalonando propuestas que pueden orientar la acción institucional o que suscitan la reflexión general. Estos grupos logran altos niveles de autonomía y de apropiación de objetivos comunes. Encontramos equipos autogestionarios de docentes y alumnos

2.4 Permisiva: Ésta da lugar a multiplicidad de iniciativas y más que autonomía, origina dispersión. Permite la diversidad de modelos que chocan entre sí, sin articulación a un proyecto institucional.

Los fines de la gestión son diversos. Algunos se dirigen al logro de la eficacia y optimización, muchas veces presionados para mostrar resultados, otros se dirigen hacia la búsqueda de la innovación y otros más hacia la construcción de comunidad académica

El rumor de una batalla. Los directivos docentes frente a la gestión educativa

Alejandro Álvarez Gallego

Asesor Programa RED, Grupo de Gestión - Universidad Nacional (1995-1996)
Profesor Universidad Pedagógica Nacional
Santa Fe de Bogotá, agosto de 1996

Presentación

"No creo que sea necesario saber exactamente qué soy. El principal interés en la vida y en el trabajo consiste en llegar a ser alguien diferente del inicial"
(M Foucault)

Los directivos docentes no son responsables de la crisis de la escuela, en primer lugar porque esta supuesta crisis tiene que ver con múltiples factores que desbordan a cualquiera de sus actores, y en segundo lugar porque la escuela no está en crisis, está más bien en cuestión su vigencia histórica, que es distinto. Pensar hoy en el papel de los directivos docentes frente a la gestión de las instituciones escolares pasa por repensar la escuela.

Ya estamos cansados de escuchar las críticas que hablan de la ineficiencia, de la burocracia, del autoritarismo, en fin. Lo que hoy nos compete no es seguir lloviendo

do sobre mojado, o seguir cayendo en lugares comunes que no nos sirven sino para desgastarnos y llenarnos de rencores. Los maestros contra las directivas, las directivas contra la administración y viceversa, los alumnos contra los maestros y viceversa, los padres de familia contra los hijos, contra los maestros, contra las directivas y contra la administración, en fin todos contra todos. Ya es hora de extender la mirada y pensar en grande los retos de la educación, frente a lo que sí está en crisis que son los modelos de desarrollo en el marco de los cuales se trazan las actuales políticas educativas.

Hay un conjunto de condiciones que nos permiten tener un cierto juego para incidir en la toma de decisiones frente a las políticas educativas. Ya lo sabemos: la descentralización, los PEI, los Foros educativos, las Juntas, etc. Pero esta oportunidad no la podemos desaprovechar, entre otras cosas porque hace parte de lo que el magisterio colombiano ha conseguido con el Movimiento Pedagógico. Aprovecharlas significa pensar en grande, Pensar con mayúscula, esto es, actuar, construir, ejercer el poder que tenemos y ganar el que no tenemos. Ya no hay tiempo para más quejas, ni más culpas. Los directivos docentes son una fuerza importante en este juego en el que se están moviendo las fichas con rapidez. De allí que re-pensarse, debe significar posicionarse en este movimiento.

Algunas líneas de fuerza que actúan en la reconfiguración actual de la escuela

La escuela está hoy atravesada por varios acontecimientos que de hecho le redefinen su función social.

- a) La educación ya no es un asunto relacionado exclusivamente con la infancia. Hasta hace un tiempo, 60 o 50 años, la educación terminaba cuando se salía de la escuela. Hoy en día, por efecto de la velocidad con que se producen los cambios, todas las personas debemos permanecer en un proceso educativo. Ya nadie niega que las personas adultas debemos educarnos permanentemente, hace un tiempo esto no era fácil de aceptar, era claro que la etapa de escolaridad terminaba en la primaria, en secundaria, y para unos pocos privilegiados, en la Universidad. Ya ningún adulto siente vergüenza de reconocer que está estudiando, al contrario, es signo de superación y esfuerzo, además es una necesidad ineludible.
- b) La educación ya no transcurre únicamente en las instituciones formalmente establecidas para ello. Muchos de los cambios que se suceden en la cultura, en la tecnología, en la ciencia, en la política, en la economía, son producidos por la intensificación de las comunicaciones humanas. Las nuevas tecnologías de la comunicación han aumentado las necesidades sociales y han diversificado los modos de vida. La sociedad de la información que hoy habitamos nos ha con-

nes que no nos sirven sino para
 contra las directivas, las directi-
 s contra los maestros y vicever-
 maestros, contra las directivas y
 Ya es hora de extender la mira-
 nte a lo que sí está en crisis que
 les se trazan las actuales políti-

ener un cierto juego para incidir
 tivas Ya lo sabemos la descen-
 etc Pero esta oportunidad no la
 ace parte de lo que el magisterio
 gógico Aprovecharlas significa
 ctuar, construir, ejercer el poder
 tiempo para más quejas, ni más
 rtante en este juego en el que se
 e-pensarse, debe significar posi-

mientos que de hecho le redefi-

xclusivamente con la infancia
 n terminaba cuando se salía de
 d con que se producen los cam-
 n un proceso educativo. Ya na-
 carnos permanentemente, hace
 ro que la etapa de escolaridad
 unos pocos privilegiados, en la
 za de reconocer que está estu-
 sfuerzo, además es una necesi-

s instituciones formalmente es-
 e se suceden en la cultura, en la
 onomía, son producidos por la
 s Las nuevas tecnologías de la
 sociales y han diversificado los
 que hoy habitamos nos ha con-

vertido en aprendices permanentes Por esa razón, las ciudades, con todos sus
 pliegues informativos, nos están educando Las empresas, de otra parte, dada
 la necesidad de adaptarse constantemente a los nuevos requerimientos de la
 producción, se han convertido también en espacios educativos Se han diversi-
 ficado y aumentado, además, las instituciones de educación no formal; habla-
 mos de todos aquellos centros de capacitación y entrenamiento rápido para el
 desempeño de infinidad de oficios, demandados por la complejización de la
 vida social

Por las razones anteriores, la escuela ya no es el lugar privilegiado donde se educa
 la población Si aceptamos esto, podemos mirar con menos afán lo que le pasa hoy
 a la escuela Hasta el momento podríamos pensar en tres alternativas para enfren-
 tar esta nueva situación

1. La escuela tiene que abrirse de tal manera que en su interior dé cuenta de todo
 lo que la sociedad contemporánea le exige hoy a una persona (lo que algunos
 llaman manejar los códigos de la modernidad) Entre otros aspectos podríamos
 enumerar los siguientes formación en valores (tolerancia, respeto a la diferen-
 cia), manejo de múltiples lenguajes, aprender a aprender, conciencia ecológica,
 manejo responsable de la sexualidad, conocimiento de los derechos ciudada-
 nos (educación para la democracia, instancias de participación política, dere-
 chos humanos), uso racional del tiempo libre (manejo de la lúdica, la estética, la
 recreación y el deporte), destrezas para la productividad (competitividad, poli-
 valencia, creatividad), todo esto sumado al conocimiento de las ciencias huma-
 nas y naturales, de la lecto escritura y las matemáticas, además de lo que se
 entiende como cultura general (literatura, historia, geografía)
2. La escuela ya no es necesaria Esta posición se sustenta desde varios argumen-
 tos los jóvenes van a ella a encontrarse con los amigos, a socializarse en los
 espacios del recreo, pero académicamente les aporta muy poco, las destrezas y
 habilidades necesarias para vivir las aprenden por fuera de la escuela De otra
 parte los valores que allí se transmiten son muy conservadores (respeto *per se* a
 la autoridad, la disciplina por la disciplina), generando conflictos entre lo que
 la sociedad contemporánea demanda y lo que ella ofrece
3. La escuela debe reducirse a la formación básica, esto es, a garantizar el manejo
 de los rudimentos en lecto escritura y matemáticas, además de la incorporación
 de los valores fundamentales para la convivencia ciudadana Los años de esco-
 laridad formal se podrían reducir al máximo, para darle lugar a otras instancias
 de educación informal y no formal, que entrarían a satisfacer la demanda edu-
 cativa de acuerdo a los intereses de la población y a las muy diversas necesida-
 des de la sociedad

El directivo docente: ¿El gerente de la nueva era?

"La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes, la violencia que siempre se ha ejercido de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podamos combatir el miedo"
(M Foucault)

Independientemente de las alternativas que se le presentan a la escuela, lo que ronda en el ambiente, el rumor de la batalla, tiene que ver con un mundo de exigencias que nos preocupan y a veces nos angustian. Por todas partes se oyen los reclamos para que la escuela responda a los retos de la sociedad contemporánea. Desde allí se sostiene que la escuela está en crisis y que debe reestructurarse para que la supere. A los directivos docentes se les está exigiendo que además hagan de ella una institución moderna, esto es, una organización que aprende, eficiente, altamente productiva. Por eso se habla de la calidad total, de la planeación estratégica, de la visión y de la misión institucional. Para ello debe crear las oficinas de control interno y de planeación. Las secretarías de educación están pidiéndole a los directivos que aprendan a manejar presupuestos y recursos de acuerdo con las normas anticorrupción. Ahora tienen que responder ante la contraloría, ante la personería, ante la veeduría del tesoro y toda clase de tribunales y juzgados. La descentralización y la autonomía institucional le está planteando a los directivos nuevas funciones frente a lo administrativo y lo económico. Pero ahí no termina la cosa, tienen que convocar a la comunidad, crear los espacios para la participación democrática de los diferentes estamentos de la comunidad educativa y tener excelentes relaciones con el sector productivo para garantizar la articulación con el mundo del trabajo. Ahora, para rematar, se le exige que sea investigador y un líder académico-pedagógico, conductor del PEI. Como el currículo es flexible y resultado de un diagnóstico de las necesidades nacionales, regionales y locales, debe establecer, junto con los docentes, unos indicadores de logro claros para el aprendizaje de los estudiantes y unos indicadores de calidad que le permita hacer seguimiento permanente del proceso educativo, para la posterior evaluación de los resultados. Como las jornadas se deben integrar, hay que unificar criterios, hacer convenios entre escuelas de primaria y colegios de secundaria, construir PEI por localidades o por regiones. Se necesita establecer un plan de capacitación de los docentes y articularlo a los planes municipales y departamentales. La oficina del directivo se llenó de formularios, de fichas técnicas, de formatos para la planeación, para la evaluación y para el control. Eso es lo que llaman una empresa, la escuela convertida en toda una empresa productiva que debe ser manejada con criterios de alta gerencia. A ese paso tendremos en cada establecimiento educativo nuevas dependencias: oficinas de planeación y control, oficina de mercadeo, oficina de capacitación y recursos humanos y todas aquellas necesarias para funcionar como empresa.

¿De qué directivo docente estaríamos hablando allí? ¿Directivo de qué? En esta lógica el mejor modelo de gestión sería aquel que obedece a los nuevos paradigmas de la

*estra consiste en criticar el trabajo de
olencia que siempre se ha ejercido de
orma que podamos combatir el miedo"*

(M Foucault)

entan a la escuela, lo que ronda
on un mundo de exigencias que
artes se oyen los reclamos para
emporánea Desde allí se sostie-
rarse para que la supere A los
s hagan de ella una institución
ente, altamente productiva Por
égica, de la visión y de la misión
rol interno y de planeación. Las
ctivos que aprendan a manejar
nticorrupción Ahora tienen que
e la veeduría del tesoro y toda
y la autonomía institucional le
nte a lo administrativo y lo eco-
vocar a la comunidad, crear los
rentes estamentos de la comuni-
or productivo para garantizar la
matar, se le exige que sea inves-
r del PEI Como el currículo es
ades nacionales, regionales y lo-
dicadores de logro claros para el
e calidad que le permita hacer
a la posterior evaluación de los
que unificar criterios, hacer con-
daria, construir PEI por localida-
e capacitación de los docentes y
ales La oficina del directivo se
para la planeación, para la eva-
mpresa, la escuela convertida en
con criterios de alta gerencia A
o nuevas dependencias oficinas
a de capacitación y recursos hu-
mo empresa

Directivo de qué? En esta lógica
a los nuevos paradigmas de la

calidad total y la reingeniería estructuras horizontales y flexibles que permitan mar-
char con eficiencia de acuerdo a las demandas cambiantes de la sociedad Desde esa
perspectiva, incluso la democracia es una necesidad Una institución pensada así ten-
dría necesariamente que reestructurarse para que obedezca eficazmente a los retos
del rendimiento y la productividad Una institución como ésta quizás haga más efi-
ciente el trabajo, máxime si logra tener unos directivos docentes capaces de jalonar
todas las acciones de quienes en ella intervienen hacia un objetivo común, hacia unas
metas claras y fijas que respondan al mundo moderno Ésta, en todo caso seguirá
siendo una escuela para esclavos, altamente eficiente, pero esclavos, esclavos del sis-
tema, o de la comunidad, o de sí mismos, incluso esclavos de sus propias mentiras

La Red: una propuesta para liberarnos del totalitarismo

*"Mi rol -y es una palabra que tiene demasiada fuerza- consiste en mostrar a la gente
que es mucho más libre de lo que se siente, que las personas aceptan como verdad,
como evidencia, ciertos temas que se han construido en un determinado momento de la historia,
y que esa presunta evidencia puede criticarse y destruirse"*

(M Foucault)

A continuación quisiéramos proponer una manera distinta de mirar el problema
En primer lugar, se trataría de renunciar a resolver el problema de la escuela Lo que
debe quedar claro frente a lo que está pasando hoy es que la educación es un proble-
ma de la sociedad toda, ya ni siquiera lo es del Estado, de manera privilegiada, en
ese sentido tampoco lo es de los maestros, o de los directivos docentes

Si la convertimos en la respuesta a los problemas de la sociedad, si la desaparece-
mos, o si la reducimos a su mínima expresión, cualquiera que sea lo que vaya a
suceder con ella, en todo caso no nos podemos dejar echar encima el peso de la
responsabilidad Lo que sí podemos es escuchar el rumor de esta batalla Para ello
es conveniente alejarnos por algunos momentos del escenario de los conflictos (no
para huir) para poder oír lo que allí acontece En ese momento podremos dimensio-
nar cuál es el papel que están jugando hoy los directivos docentes y asumirse como
parte de una RED compleja de intereses en donde se juega, en últimas, un modo de
ser del poder

De alguna manera eso son los directivos docentes, un nudo de una red que se ten-
siona en múltiples direcciones de una manera dinámica Esta manera de asumirse
es más humilde y más realista Renuncia a ser jefe superior o cabeza de alguien;
renuncia a ser líder, a conducir, a decidir Pero no porque quiera, no porque deje de
asumir responsabilidades, sino porque sabe que su voz es una más entre muchas,
porque sabe que sus acciones se cruzan con otras reactivas o activas provenientes de
múltiples lugares. Toda acción que pretende conducir no es más que eso, una pre-
tensión, porque en la práctica lo que mueve la realidad es el cruce de múltiples
acciones, incluyendo la de aquellos que aparentan obedecer.

Un modelo de gestión que parta de este principio, de entender la dirección como la participación en un juego de fuerzas que en su cruce forma una red de intereses donde se configura un modo de ser del poder, un modelo de gestión tal, sería una alternativa a aquél que se plantea la dirección como un problema de jerarquías, de relaciones de dependencia y de pertenencia

En las estructuras clásicas, muy comunes en las instituciones educativas, el organograma da cuenta de un conjunto de instancias que pertenecen a otras y en esa medida dependen jerárquicamente entre sí. En nuestro caso los alumnos pertenecen a un curso, los maestros a un departamento que depende de una coordinación académica que a su vez depende de una dirección general. Es la lógica de conjuntos que le ha dado los fundamentos a la teoría de los sistemas, según la cual la educación es un subsistema de la sociedad, y en tanto tal tiene su propia dinámica. Según esta lógica, las instituciones educativas tienen un adentro y un afuera. Un adentro que a su vez funciona como un microcosmos donde existen sus propios sistemas, y un afuera donde se establecen las relaciones con los otros sistemas, conformando un todo que debe ser armónico, las desarmonías son desajustes en el sistema exterior o interior, susceptibles de ser corregidas estableciendo normas claras de convivencia y funciones precisas y diferenciadas, siempre en armonía con el todo.

Estas estructuras funcionan, pero son un engaño, y como tales son estructuras que configuran un modo de ser del poder autoritario y represivo. Todas las instancias, incluyendo las directivas, terminan sometidas al todo, a la unidad, a la armonía. He allí el peligro de aquellos PEI que pretenden ser absolutamente coherentes y consecuentes con UNA visión, con UNA misión y con UNOS objetivos, supuestamente concertados.

No hay tal. En ninguna organización hay intereses concertados. Hay intereses, y en ese sentido, manifiestan tensiones de fuerzas que en sus cruces articulan nudos, donde se concentran poderes. Pero esos poderes no se negocian, no se ceden, sino que se juegan. Pretender conjugar esos poderes en una sola dirección es negarlos, lo cual significa en la práctica, la incapacidad de reconocer las diferencias y someterse a todo tipo de conflictos solapados que generan esa insatisfacción permanente porque sentimos que no se juega limpio. Por eso cada nudo donde se articulan fuerzas que representan destinos poderes, siempre están renegando de los demás: los padres de familia contra su asociación, contra las directivas, contra los profesores; las directivas entre sí y contra la asociación o contra los profesores en fin.

Un modelo de gestión que reconoce los distintos poderes le juega a reconocer las diferencias y permite que se expliciten sin temor al conflicto. Para el caso de los directivos, estos asumen su papel, no como el de los conductores, sino como el de un nudo de poder más. En la práctica la conducción de la institución depende del diagrama de poder que resulta de las fuerzas tensionadas, pero no de un deber ser unificado de acuerdo a un supuesto consenso.

El papel
do, desde
expresen
que nue
tante de
la que se
da, un e
donde a
por ejem

Asumir
bilizar a
nifica, p
donde s
nes trab
escuela,
nos atra
presupu

entender la dirección como la
 ce forma una red de intereses
 modelo de gestión tal, sería una
 un problema de jerarquías, de

uciones educativas, el organi-
 pertenecen a otras y en esa medi-
 o los alumnos pertenecen a un
 de una coordinación académi-
 s la lógica de conjuntos que le
 según la cual la educación es un
 pia dinámica. Según esta lógi-
 n afuera. Un adentro que a su
 us propios sistemas, y un afue-
 sistemas, conformando un todo
 es en el sistema exterior o inte-
 rformas claras de convivencia y
 nía con el todo

no tales son estructuras que con-
 tivo. Todas las instancias, incluí-
 unidad, a la armonía. He allí el
 ente coherentes y consecuentes
 os, supuestamente concertados.

concertados. Hay intereses, y en
 en sus cruces articulan nudos,
 se negocian, no se ceden, sino
 a sola dirección es negarlos, lo
 cer las diferencias y sometersé
 nsatisfacción permanente por-
 udo donde se articulan fuerzas.
 negando de los demás: los pa-
 tivas, contra los profesores; las
 profesores en fin

podere le juega a reconocer las
 el conflicto. Para el caso de los
 s conductores, sino como el dé-
 a de la institución depende del
 nadas, pero no de un deber ser

El papel de los directivos docentes en las instituciones educativas puede ser asumi-
 do, desde este paradigma de la RED, con la modestia necesaria para permitir que se
 expresen los múltiples intereses que entran en juego a la hora de perfilar la escuela
 que nuestra época requiere. La escuela que hoy se perfila no es ni siquiera la resul-
 tante de las fuerzas que actúan en torno al PEI, las fuerzas que hoy jalonan la red en
 la que se dibuja la escuela actúan en un escenario mucho más amplio que la desbor-
 da; un escenario no territorializado que trasciende incluso las fronteras nacionales,
 donde actúan los intereses del gran capital, pero también los de las minorías étnicas,
 por ejemplo

Asumir esto significa la posibilidad de liberarnos de cualquier pretensión de culpa-
 bilizar a uno u otro de los actores que protagonizan esta historia. Pero también sig-
 nifica, para los directivos docentes, el reto de comprenderse como parte de un juego
 donde su poder es potencia, donde su apuesta por los niños y los jóvenes con quie-
 nes trabajan, se convierte en un vector de fuerza que, atravesando los límites de la
 escuela, trasciende a la sociedad para despojarnos de aquella mentira que un día
 nos atrapó en las cuatro paredes de los reglamentos, los manuales de funciones y los
 presupuestos