

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO – IDEP**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS - MAESTRÍA
EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA**

CONVENIO N° 088 DE 2014

ESTUDIO EN LIDERAZGO, PARTICIPACIÓN Y GESTIÓN EN LA ESCUELA.

Resistencia. Acto de resistencia. Y en toda la obra de Straub, el acto de la palabra es un acto de resistencia. Desde Moisés hasta el último Kafka, hasta Bach. Recuerden, el acto de la palabra en Bach. Es su música que es acto de resistencia. Gilles Deleuze

BOGOTÀ, ENERO DE 2015

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	3
1. ALGUNAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES.....	8
1.1 Hacia un liderazgo reflexivo y colaborativo: Bogotá una década de transformaciones.....	13
1.2 Principales enfoques sobre organización escolar.....	19
1.3 Algunas consideraciones hacia la comprensión de un liderazgo alternativo.....	22
2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	27
2.1. Objetivos del estudio.....	27
2.2. Orientaciones metodológicas.....	27
2.3. Población participante.....	33
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	34
2.5. Técnicas e instrumentos de análisis de información.....	35
2.6. Fases y actividades.....	35
3. INTERPRETACIÓN DE LAS NARRATIVAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN DE LOS(AS) RECTORES(AS).....	36
3.1. Tendencias políticas de la gestión escolar en un grupo de doce rectores de colegios públicos de Bogotá.....	39
3.2. Deslizamientos teóricos a través de los conceptos emergentes de la investigación.....	47
4. EL ENFOQUE DIFERENCIAL EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS.....	56
4.1. Plan de Desarrollo Distrital – Bogotá Humana- y el enfoque diferencial.....	56
4.2. La perspectiva de derechos humanos y su convergencia en las políticas públicas.....	60
4.3. El enfoque diferencial, sus giros epistemológicos y su propuesta cultural y política.....	63
4.4. Por una propuesta política y cultural que articula tanto el enfoque diferencial como la perspectiva de derechos.....	67
BIBLIOGRAFÍA.....	72
ANEXOS.....	74

INTRODUCCIÓN

El informe que se presenta en este documento da cuenta de la investigación realizada entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, durante el año 2014, denominada “Estudio en Liderazgo, Participación y Gestión en la escuela”. Este proceso recogió en su marco general los propósitos del Plan de desarrollo: Bogotá Humana, particularmente en lo que tienen que ver con su contribución en la configuración y el establecimiento de una educación (...) que reconozca y trabaje desde la diversidad y sus múltiples expresiones, con las ilusiones, el juego y el arte; con una pedagogía del amor: con una propuesta curricular pertinente, precisamente para que los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales aprendan lo que deben aprender en esta época”.

Como parte de la alianza entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, este proyecto se inscribió en el componente del IDEP denominado: Escuela, currículo y pedagogía, el cual aborda los aspectos relacionados con el ejercicio docente, la pedagogía y la didáctica, en las diferentes áreas, grados, ciclos, espacios y tiempos escolares, aportando así conocimiento educativo y pedagógico para contribuir al avance de procesos de transformación pedagógica.

En el caso de la Universidad Distrital, el proyecto estuvo inscrito en dos líneas de investigación de la maestría en Investigación Social Interdisciplinaria: a) Subjetividades e Identidades y b) Poder y Política. A partir de los avances en estas líneas de investigación y del componente de Currículo y Pedagogía del IDEP, se fue configurando una propuesta que interrogaba el campo de la gestión y la organización escolar, a partir de las experiencias de liderazgo de directivos docentes de doce instituciones educativas del sector oficial de Bogotá. Desde un principio el estudio se enfocó hacia el reconocimiento de las potencias y las posibilidades de los rectores en el campo de la organización y la gestión y su deslizamiento hacia procesos de agenciamientos colectivos, mutaciones y formas otras de abordar la cuestión política en las instituciones

educativas. Esta mirada crítica que enfatiza en las creaciones y las potencias cobra especial relevancia, frente a procesos de transformación de la escuela que vienen promoviéndose en los colegios de Bogotá y que, sin duda, exigen formas distintas de leer los contextos educativos, las apuestas pedagógicas, las formas de gestión escolar y la vivencia de los liderazgos. Dichos cambios pueden verse en la fuerza que han tomado programas como el de la jornada extendida 40x40, la Reorganización Curricular por Ciclos, la acreditación de calidad, los procesos distritales de construcción de ciudadanía desde la perspectiva de la diversidad y la inclusión, entre otros, confirmando así que la calidad de la educación no es sólo una preocupación cognoscitiva, es también una preocupación práctica, ética y política, que en el desarrollo de la política pública educativa tiene que ver con todas las acciones y programas que dignifiquen la vida de los seres humanos.

Es importante aclarar que esta nueva propuesta de investigación, que se enfoca en el tema de prácticas de organización y gestión adelantadas por rectores de colegios distritales, hace parte de una tercera fase de un proceso investigativo realizado en cuarenta instituciones educativas por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, en el tema de innovaciones pedagógicas que tienen como centro de indagación y acción la organización, la gestión escolar y las prácticas pedagógicas.

En la primera fase de esta investigación (2011) se desarrollaron las categorías de sistematización e innovación de prácticas pedagógicas con un interés más referido al plano metodológico y epistemológico de la propuesta. De esta reflexión surge una propuesta de sistematización e innovación que se compromete con la visibilización de lo emergente, o sea, de aquello que está sucediendo y transformando la escuela y las prácticas pedagógicas. Más que avanzar en procesos investigativos que dieran cuenta de una escuela fosilizada y coagulada, era necesario mostrar lo que se está creando y lo que surge de los márgenes, marcando claras resistencias respecto de lo establecido e institucionalizado. En esta primera fase investigación lo innovador se reflejó en muchas direcciones y en diversas prácticas pedagógicas que recogían experiencias relacionadas con la lectoescritura, el género, la ciudadanía, las

tics, entre otras, buscando siempre en lo innovador, lo que creaba y hacía resistencia y ruidos en la institucionalidad.

En la segunda fase (2013) y con este conocimiento metodológico y epistemológico acumulado, se avanza hacia una propuesta que reflejara maneras otras que tiene la escuela de gestionarse y organizarse. No se quería perder el referente de lo emergente y por esto se hacen derivaciones y transposiciones hacia otros conceptos que permitieran enfocar agenciamientos colectivos—esto es a prácticas pedagógicas heterogéneas e innovadoras- que hacen resistencia a prácticas sedimentadas que atraviesan la estructura organizacional de la escuela, y constituyen, en últimas, nuevas formas de actuar políticamente en la escuela.

Aunque se sistematizaron durante estas dos fases prácticas pedagógicas heterogéneas –ciclos de formación, tics, propuestas disciplinares, formación ciudadana, entre otras- el interés central de la propuesta, estuvo orientado a visibilizar la manera como esas prácticas van generando movimientos de resistencia que crean otras formas de organización y gestión que van estableciendo nuevas espacio-temporalidades que transforman la escuela. Se mostraba con esto que la realidad de esta *escuela emergente*, no surge de prácticas y movimientos políticos tradicionales, y tampoco de políticas educativas, o de reformas a la educación propuestas desde el Estado, ya que todas ellas son propuestas que surgen ajenas a las prácticas de colectividades autoconstituidas. Estas formas organizativas emergentes transitan por lo micro y lo heterogéneo de las prácticas pedagógicas constituyendo colectividades que de manera imperceptible y sin mucho despliegue van quebrando lo hegemónico y la unicidad, esto es, los poderes restrictivos y las verdades y existencia únicas.

Ahora, en estas prácticas organizativas emergentes, se hacía cada vez más claro un componente político que visibilizaba maneras otras de constituir agenciamientos colectivos y que implicaba un distanciamiento de concepciones y prácticas políticas centradas en unas estructuras de partidos y sindicatos. En esta perspectiva, se descubren prácticas pedagógicas que inventan otras formas de habitar las escuelas, comprendiéndolas como el lugar de la

experimentación, el movimiento, la creación, y no como el sitio de reproducción ideológica de condiciones políticas, sociales y económicas. Durante estas dos fases, en las cuales se trabajó intensamente con maestros de cuarenta instituciones en procesos formativos y reflexivos soportados en prácticas pedagógicas innovadoras, fue apareciendo una masa crítica o multitud constituida por singularidades deliberantes y autodirigidas que reconocían la diferencia y el horizonte de sentido en su proyecto pedagógico innovador, sus potencias y sus resistencias, y fundamentalmente las particularidades políticas de sus prácticas pedagógicas, distanciadas de estructuras estáticas y aliadas con fuerzas que exploran condiciones de posibilidad para las transformaciones sociales, las mutaciones y las fugas.

La dinámica de la reflexión durante estas fases del proceso, permitió finalmente en el terreno teórico, la articulación de dos series discursivas: *prácticas innovadoras de organización y gestión vs. nuevas formas de movilización, resistencia y existencia política*. En esta convergencia se sintetiza la manera como se constituye conocimiento sobre lo político, entendido como fuerza que transforma las existencias personales y colectivas, y que emerge en las escuelas como prácticas pedagógicas innovadoras que movilizan procesos de resistencias creativas.

Con estas consideraciones teóricas y con los avances metodológicos recogidos en las dos fases anteriores del proceso, se asume entonces durante el año 2014 un nuevo momento de la investigación que tuvo como objetivo indagar las formas de liderazgo y las dinámicas de participación en doce instituciones educativas a partir de un trabajo con rectores, rectoras y directivos docentes. En esta fase del proyecto se quiso también redireccionar la propuesta hacia la sostenibilidad y visibilidad política, dándole al proceso investigativo un carácter acontecimental de alto impacto que permitiera enganchar diversas fuerzas de resistencia, y además, entrar en diálogo con la institucionalidad representada en los directivos docentes. Se trató explorar en esta población de directivos docentes, fuerzas innovadoras y focos de resistencia que permitieran imprimirle una mayor sostenibilidad al proyecto y una visibilidad nacional y distrital.

La sostenibilidad en este momento del proceso se concibió, no en su aspecto económico, sino como visibilidad y extensión, o sea, como la disponibilidad a los cambios y la posibilidad de interconexiones entre diferentes propuestas innovadoras que constituyan reales transformaciones educativas y afección de las singularidades comprometidas en los procesos. Se le apuntó a un trabajo reflexivo con directivos docentes -reconocidos en la comunidad académica por sus logros y sus innovaciones en el campo de la organización y la gestión- para afianzar con ellos una propuesta que piensa el liderazgo y la participación articulados a lo político, esto es, a los deseos, los afectos, las resistencias y las subjetividades mutantes. En esta fase no se pensó en masificar una propuesta, sino en establecer el mayor número de conexiones posibles entre aquellas prácticas pedagógicas innovadoras que están creando nuevas colectividades y otras formas de entender lo político. (Piedrahita y Gómez, 2015)

El sentido conferido a la sostenibilidad en esta procesos 2014, tuvo que ver con el aspecto longitudinal, o sea, con la extensión que debe tener la propuesta para darle alcance, no solo a experiencias aisladas de maestros o de algunos colectivos de maestros, sino para que afecte las instituciones totales y el sistema educativo distrital. Por esto se eligió un trabajo con directivos docentes, ya que se consideró que es en este nivel donde se garantiza la sostenibilidad de la propuesta y la discusión interinstitucional que va enganchando colectivos deliberantes cada vez más amplios. (Piedrahita y Gómez, 2015)

También en este aspecto de sostenibilidad longitudinal se estableció como un objetivo central, iniciar un proceso de articulación a redes nacionales e internacionales donde se visibilicen estas experiencias pedagógicas innovadoras, permitiéndose de esta manera, la ampliación y el enriquecimiento de la propuesta a través de experiencias vividas en geografías y contextos latinoamericanos y del caribe. La pregunta que surgió en este nivel de la sostenibilidad, fue ¿hasta dónde se puede llegar con esta propuesta sin masificarla, o sea, sin que se vuelva irrelevante? O sea, ¿Cómo mantener las fuerzas y las resistencias creadoras en las experiencias innovadoras, sin que sean absorbidas por las fuerzas tradicionales que le quitan todo su poder mutante y diferente? (Piedrahita y Gómez, 2015)

La estructura del documento se presenta de la siguiente manera: en un primer apartado se describen algunos referentes conceptuales generales sobre los cuales se sustentó el estudio. Enseguida se incluyen aspectos de tipo metodológico en los que se da cuenta de la ruta, enfoque, tipo de estudio, así como las categorías de análisis preliminares que se establecieron para la investigación y los instrumentos de recolección de información. Posteriormente se presente el análisis de los resultados, para finalizar en el último capítulo con la formulación de algunas recomendaciones y proyección para la política educativa de la ciudad.

1. ALGUNAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES

El estudio en liderazgo, participación y gestión en la escuela centra su atención en el trabajo de los rectores como líderes o “cabezas visibles” de los colegios. A propósito, en el artículo *La soledad del rector*¹, Francisco Cajiao publicaba algunas reflexiones sobre el rol de los y las rectoras de las instituciones educativas –IE- y los desafíos que a diario enfrentan en su labor como garantes del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en todo el país. Aprovechamos estas reflexiones para exponer algunos elementos conceptuales sobre los estilos de dirección y su incidencia en los procesos de gestión y organización escolar.

La *organización escolar*, o su equivalente en un *argot* o *nomenclatura* de corte más técnico administrativo: *la gestión*; ha ocupado un segundo lugar –ya sea por prejuicio o por desconocimiento²- frente a análisis de corte más pedagógico e incluso curricular, en los estudios *políticos* sobre educación.

Esto no significa necesariamente que no ocupe un lugar primordial cuando se quiere comprender de manera más compleja las diferentes dinámicas de las relaciones institucionales de poder, tanto al interior de las escuelas, como en la *administración* –espacio de negociación política por excelencia- de los distintos contextos locales, nacionales e internacionales de política educativa, realizada la más de las veces, por un equipo *directivo*, del cual sobresale el o la rectora.

De ahí que interese reflexionar sobre el *liderazgo escolar* en tanto está estrechamente relacionado con las maneras en que se dan los distintos *entramados* socio culturales, que marcan las instituciones educativas como organizaciones humanas complejas donde existen creencias, valores, normas, ritos, representaciones y roles que hacen posible la existencia cotidiana, la puesta en escena de la institución escolar y la forma como esto es *agenciado* principalmente por los diferentes estilos de liderazgo.

¹ En: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12617449> Consultado el 15 de octubre del 2014.

² Al respecto llama por ejemplo la atención, no solo las pocas investigaciones disponibles públicamente en las bibliotecas –lo que supone la existencia de libros que han pasado por diferentes mecanismos e instancias de creación y circulación y valoración del conocimiento-, sino que ya entre esta, son también pocos los investigadores y los documentos valiosos al respecto.

Pensar algunos asuntos de la importancia del cambio educativo, así como la calidad de la misma, así como las distintas, propuestas pedagógicas, innovaciones e implementación de políticas educativas de muy diversos tipos pasan necesariamente por la pregunta sobre el liderazgo escolar.

Por tanto, la evaluación que se haga de estas *políticas* debe pasar por un conocimiento más cuidadoso *del espacio institucional* toda vez que, es en este donde se da *la forma* como se concreta la dimensión organizativa; en la que se supone deben existir y la forma concreta en que se construyen, reconstruyen y deconstruyen procesos, significados y relaciones que a su vez producen, en estas dinámicas, formas, significados, estructuras –resistentes o no, rebeldes o no- que le dan un sentido a la cotidianidad escolar.

De esta forma se puede afirmar que un análisis a este nivel es necesariamente un análisis marcado por los contextos. Por supuesto, está la pregunta inherente a todos los estudios sobre liderazgo, relacionados con *el carisma*³ de los individuos, pero incluso este, debe ser entendido como un resultado histórico particular. Las “cualidades personales”⁴ funcionan en tanto pueden ser reconocidas, valoradas, o incluso *resistidas*, en tanto estas *emergen* en un grupo, es decir, en una organización de personas que las reconozcan, en un lugar y en un momento determinado.

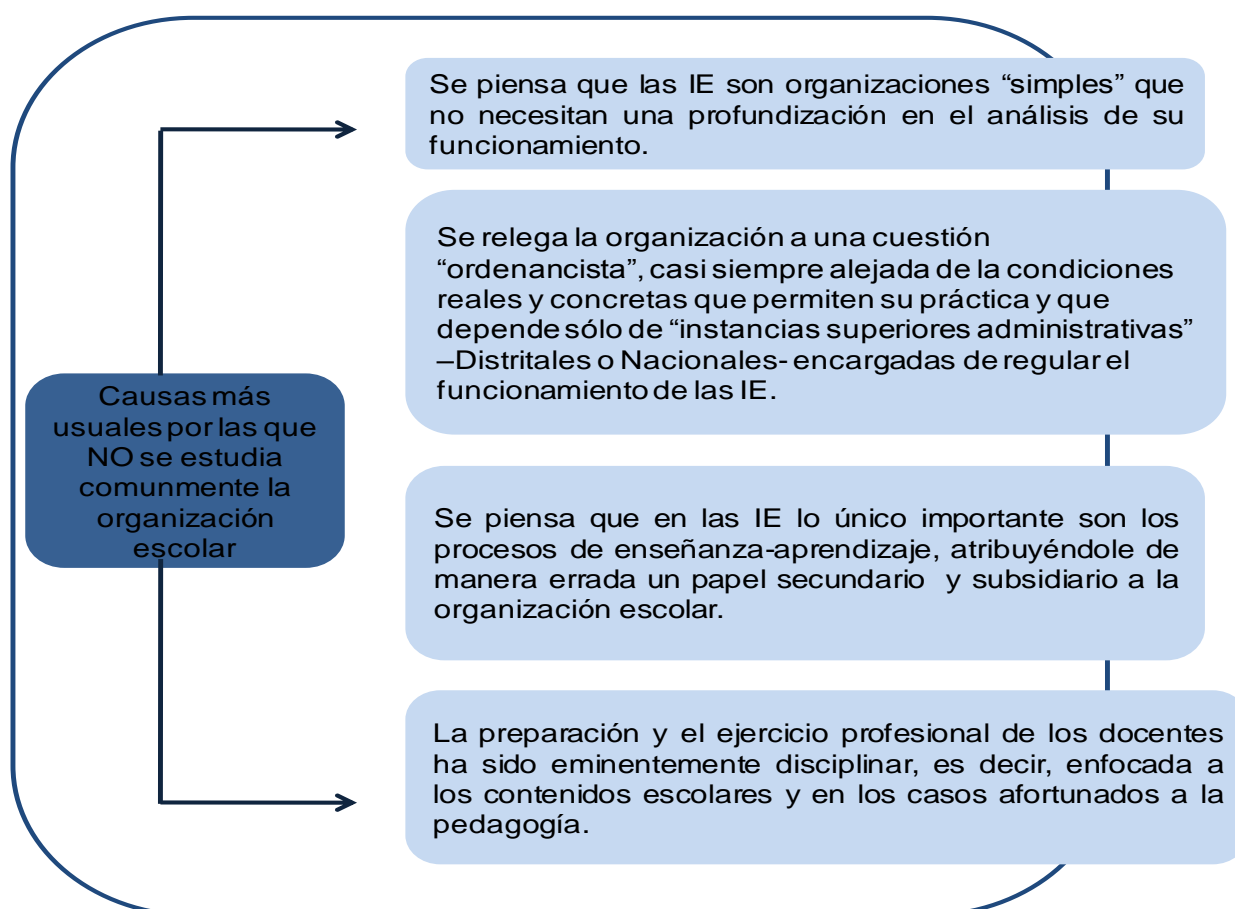
Entonces, a la luz de las categorías de agenciamiento, resistencia y rupturas y, con la intención de hacer visibles *las miradas otras* sobre el liderazgo del rector, se pretende ampliar el marco de discusión del liderazgo en la organización escolar, abriendo camino a partir de la experiencia de los propios sujetos: rectores y rectoras de colegios públicos de Bogotá, a la común asociación que se hace de la institucionalidad escolar como un espacio propicio

³ Sobre este concepto se destaca el estudio clásico del sociólogo Max Weber “El político y el científico”, donde estudia las peculiaridades de la *autoridad carismática*, y se constituye sin duda en un antecedente por lo menos básico de la discusión.

⁴ A este respecto, es importante señalar que existen diversos enfoques que intentan comprender el liderazgo tal como lo señala Villa et al (2010) como *un fenómeno de los individuos*; están los provenientes de los estudios de la autoridad. En la actualidad se discuten sobre la influencia de la imagen y los medios de comunicación en la construcción del carisma. Otro enfoque que se destaca está dado por la lectura más de tipo psicológica que en algunas versiones se enfocan en la existencia de figuras arquetípicas de la autoridad paterna (masculina-heterosexual). Otros se empeñan en *distinguir las condiciones de individuos superiormente dotados* con las que finalmente se convertirán, incluso a pesar de ellos mismos, en líderes.

para la existencia de un modelo rígido y burocrático de organización, con exceso de ejercicio de autoridad-académica e institucional-, con débil autonomía en la gestión, pocos espacios de participación para la comunidad educativa, débiles procesos y estrategias de comunicación institucional que dificultan su estudio (Villamizar et al, 2010); y también, como lo señalan los mismos autores, con una idea del liderazgo escolar asociada al autoritarismo y al abuso de poder. Así lo demuestra el siguiente gráfico:

Gráfica 1. Principales prejuicios para no estudiar la organización escolar

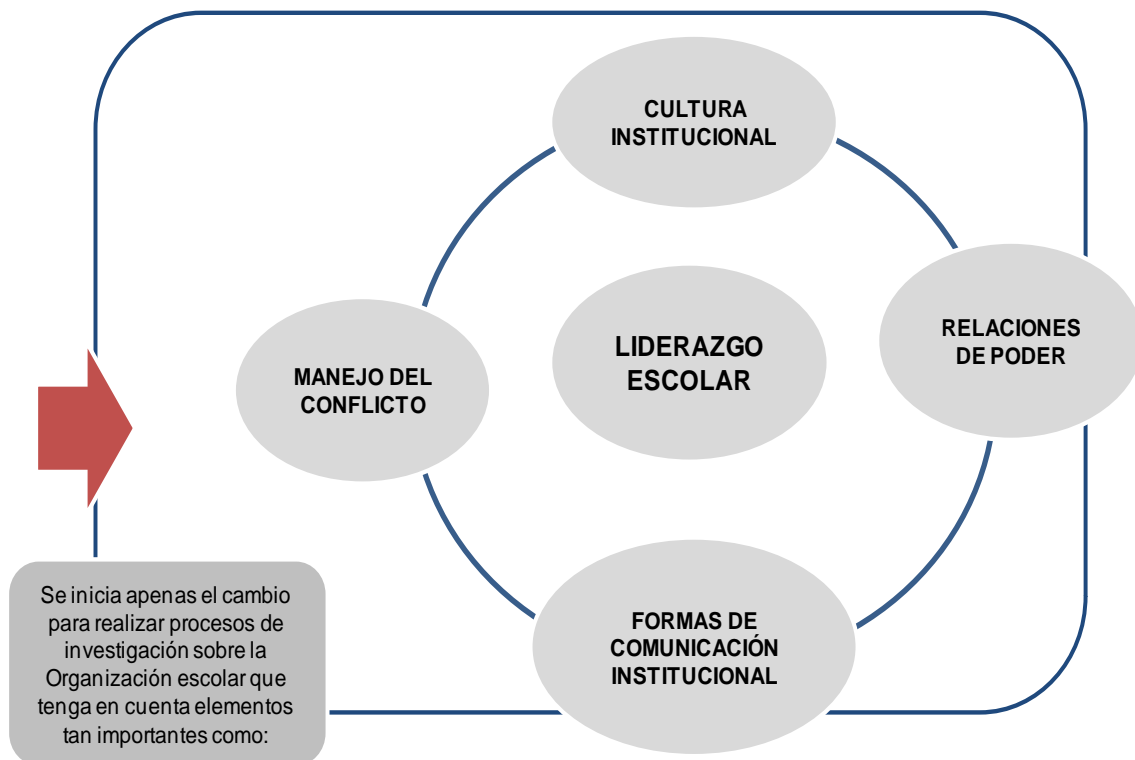


Fuente: Elaboración propia con base en Villamizar 2010.

Como alternativa a esta "lectura negativa", y generalizante queremos detenernos en ejercicios diferentes, contextualizados si se quiere, de rectores y rectoras que en compañía de sus equipos administrativos, con los docentes de los colegios que lideran, con los estudiantes y con los demás miembros de la comunidad educativa han desafiado la paradoja de la mayoría de los rectores

de este país, tal como lo señala Cajiao⁵: con cada administración se les dan instrucciones, pero no se les invita a participar en el diseño de las políticas que deberán implementar, con poca o mala capacitación para enfrentar los desafíos que los ponen al frente de la educación de miles de niños, niñas y jóvenes, pocos espacios para escucharse a sí mismos o a los maestros y con la intervención de discursos “técnicos expertos” que más de las veces terminan ayudando poco. El siguiente esquema ilustra la conjunción de los elementos para la investigación de la investigación escolar que sugiere Villamizar a propósito:

Gráfica 2. Nuevos elementos para la investigación de la organización escolar



Fuente: Elaboración propia con base en Villamizar 2010.

⁵ En: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12617449> Consultado el 15 de octubre del 2014.

1.1. HACIA UN LIDERAZGO REFLEXIVO Y COLABORATIVO: BOGOTÁ UNA DÉCADA DE TRANSFORMACIONES

Si los directivos, entre estos el rector y la rectora, son considerados como intelectuales transformativos (Lorenzo, 1994); esto se logra mediante la práctica investigativa y reflexiva entre ellos mismos, sobre la cotidianidad de sus labores, pero también y especialmente sobre lo que ocurre en el aula.

Un líder pedagógico, es un líder que reconoce en las funciones administrativas y de gestión, un lugar para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje, comprendo su labor en relación con el derecho a la educación y se compromete con la pedagogía como eje de la calidad en su institución.

Tal como lo afirma Cajiao (2014) “El punto crucial de toda esta discusión es si las transformaciones profundas de una soccolegiosad pueden hacerse a través de las instituciones educativas o, por el contrario, ellas se limitan a reproducir a su manera la cultura en la cual están inmersas. Es claro que la historia nos muestra que las soccolegiosades se transforman (...) Pero también resulta evidente que ninguna de estas transformaciones ha sido el resultado de un cambio curricular o de una legislación dirigida exclusivamente al universo de las instituciones educativas. Ellas, desde luego, han sido instrumento muy importante de las transformaciones sociales, pero no han sido los ejes de esas transformaciones.” (Cajiao, 2014,p 10).

Según este autor, la pregunta está más centrada en la *institucionalidad* educativa y su *pertinencia* con el tipo de soccolegiosad a la que aspiramos; los colegios son los lugares centrales en los recorridos biográficos de muchos niños, niñas y jóvenes en los cuales adquieren aprendizajes *existenciales* sobre la vida en comunidad y consigo mismos, entran en contacto con los valores contemporáneos para tener la posibilidad, en ese mundo compartido que es el diálogo humano -central en la escuela-, de asimilarlos o ponerlos en cuestión. Es decir, es en la escuela -incluida su dimensión institucional-, donde se puede tener la oportunidad de iniciar, consolidar y sofisticar los procesos de *pensamiento*, entendido no solo como un proceso racional exclusivamente, si no como el fortalecimiento de la capacidad humana de ir atrás del sentido –con la razón, la emoción, la imaginación- de estar vivos en un mundo que nos es

extraño y que compartimos con otros que están, que vendrán y con el legado que dejaron los que ya no participan físicamente de esta búsqueda interminable.

Durante los últimos 10 años, en Bogotá se han dado procesos relevantes a nivel de política educativa distrital que en materia de organización escolar han querido colocar la pedagogía como eje de la calidad. A partir de este esfuerzo desde el 2004 se desarrolló el plan más ambicioso de ampliación de infraestructura escolar que haya tenido el país (Cajiao,2014); se impulsaron planes de desarrollo, programas y proyectos importantes en la búsqueda de colocar en la escuela asuntos tan importantes como la participación y la construcción de ciudadanía.

Por tanto, hacer una reflexión sobre el liderazgo escolar de rectores y rectoras en Bogotá es avanzar en una reflexión que reconoce en este contexto lo que pudo suceder y está sucediendo dentro de los colegios con relación a estos cambios y su impacto sobre los planes de estudio, en las relaciones interorganizacionales, en los modelos de convivencia y en los procesos de evaluación.

Son los líderes educativos sobre los que recae la responsabilidad de sacar adelante y concretar el cambio pedagógico requerido. Administradores de la educación, directivos escolares, y docentes entretujan acciones en esta procura.

De ahí que sea de vital importancia la construcción de metodologías de formación de liderazgos pedagógicos reflexivos, participativos y colaborativos. Intentos y experiencias exitosas en este sentido ya se adelantan en algunas COLEGIOS y muchas tienen nombres propios. Sin embargo, antes de continuar en el desarrollo de lo que sería un modelo de liderazgo capaz de retomar estos elementos es interesante así sea de manera rápida completar un poco más el contexto desde el cual se realiza la propuesta que presentaremos más adelante.

Apuntes sobre la institucionalidad educativa en Colombia:

Este apartado no tiene la intención de hacer un estudio histórico riguroso, sino que, se trata más bien de señalar el trasfondo histórico existente en *ciertas características* de la institucionalidad escolar en el país, lo que para efectos prácticos de este documento, ubica la propuesta y ayuda a delinear sus pretensiones.

Cajiao (2014) va a señalar que desde el inicio de la República en Colombia se optó por un *sistema educativo* segregante, mediante el cual las élites granadinas aseguraron un modelo que les permitiera preservar privilegios y poder consolidando un sistema *privado* muy diferenciado de la educación pública que se impartió de manera escasa y de menor calidad en el resto de la población.

Para este autor, no solo entra en juego la división público-privada, sino a la vez la distinción urbana-regional, en la cual enfatiza, los modelos de exclusión también terminaron privilegiando a las élites urbanas, mientras que los indios y los campesinos quedaron excluidos de la instrucción básica.

De esta forma, el autor señala como desde los inicios republicanos existe un desplazamiento del estado (y en consecuencia de los gobiernos) para ceder espacio al sector privado en la conducción de la educación, preocupándose – las élites- principalmente por asuntos de corto plazo y siendo incapaces de construir un modelo de convivencia pacífica; así, es como el sistema educativo nacional va tomando su carácter caótico congénito y en donde la iniciativa privada ha estado a la orden del día en la defensa de sus intereses particulares; de esta triste manera, el estado colombiano abre mano de un instrumento clave para la construcción moderna de la *nación*.

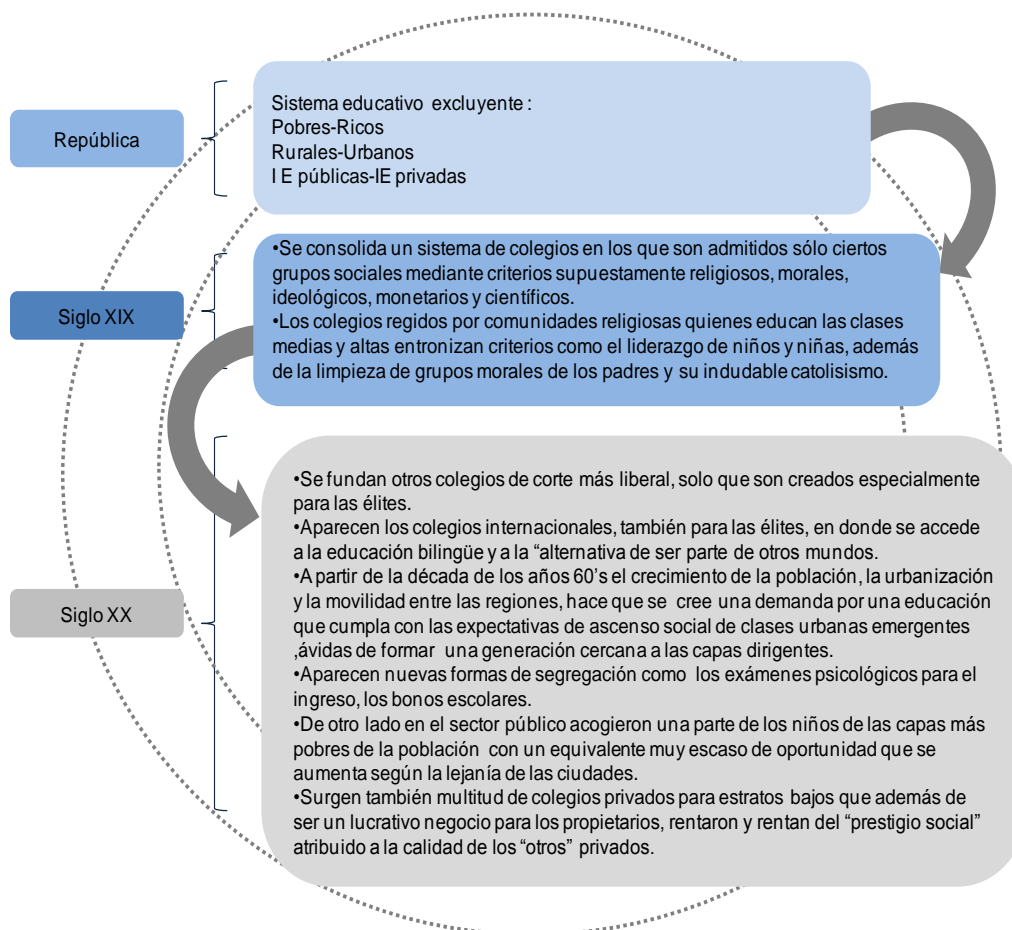
Parte de esta cicatriz clasista afirma Cajiao se encuentra en “la clara diferencia lingüística y conceptual entre colegio y escuela. Los niños de estratos superiores van al colegio, que es privado y denota buena calidad. Los pobres van a la escuela, que se denomina de forma despectiva, como *una institución para campesinos y gentes del común que sólo harán primaria*, tutelados por el estado. En los colegios hay profesores, mientras en las escuelas hay maestros.

Y así, podría seguirse un largo recuento de elementos discriminatorios” (Cajiao, 2014).

A continuación se aprecian, de manera gráfica los diferentes hitos históricos que marcarán de manera significativa la institucionalidad educativa nacional, aportando elementos importantes a la hora de comprender mejor el liderazgo educativo que puede ser deseable.

Principales características del sistema educativo nacional

Gráfica 3. Principales características del sistema educativo nacional



Fuente: Elaboración propia con base en Cajiao (2014)

Llama la atención como algunas de estas marcas sobre viven en la actualidad pese a los enormes esfuerzos de considerarlas “del pasado”. Tal es el caso por

ejemplo de la discusión sobre los colegios en concesión⁶, que siendo motivo de tensión en los espacios de formulación de política educativa. También está por ejemplo, el hecho que solo hasta hace 50 años se rechazaran estudiantes con padres separados, y en la actualidad los temas relacionados con embarazo adolescente e identidad sexual, que tienen a su vez una clara confrontación con la “memoria” cristiana presente en todo el sistema educativo como un remanente cultural vigente.

Otros “legados” de esta fractura clasista en el sistema educativo, es la consciencia en los estudiantes privilegiados -y de paso de los profesores y directivos de la educación rica para ricos- de dicho estatus, así como el fortalecimiento a la par entre estos de conductas de competencia de poder y prestigio en especial entre los estudiantes, pero que alcanza a permear de maneras más sutiles y sofisticadas a todos los miembros de la comunidad educativa. De esta manera se hace una alianza perversa entre la demostración de poder económico en una relación perversa con ideas asociadas a la posesión simultanea de mayor inteligencia.

Los niños y niñas que crecen en un sistema educativo de este porte clasista y excluyente no se demoran en ver a los otros niños de procedencias sociales-culturales-étnicas diferentes y/o rurales –por nombrar apenas características muy generales de la diversidad que se supone se reconoce desde el 91 como un elemento constituyente de la soccolegiosad y del Estado colombiano- como “infiltrados”; lo que hace que, desde sus inicios el sistema no esté al servicio de la promoción social básica y necesaria a cualquier soccolegiosad democrática moderna.

Lo que termina siendo alarmante en la lectura propuesta va a ser que es el 80% de la población la que asiste a los colegios públicos, padeciendo problemas de calidad, representados en bajos resultados académicos nacionales e internacionales; tal como afirma Cajiao “Esto no es de extrañar, si

⁶ De esta forma se conocen algunos colegios públicos que bajo la implementación de una política del gobierno nacional, son *administrados* a organizaciones privadas: fundaciones, ONG’s y sociedades de amigos de la educación. Para Cajiao (2014) esto está relacionado a su vez con la falta de compromiso por parte del Estado en la construcción de Colegios públicos y la contratación de maestros toda vez que hace la salvedad de la fuerte incidencia que a su vez tiene el gasto tan alto del Estado colombiano en el conflicto interno que hace que gran parte del presupuesto nacional se dirija al gasto militar.

se tiene en cuenta que la calidad está marcada no solo por el currículo y el nivel de preparación de los maestros, sino por factores como las instalaciones y equipamiento de los colegios, el nivel cultural de las familias y los educadores y desde luego la inversión del Estado en la prestación del servicio”.

El costo de un estudiante de colegio público suele ser la mitad del de uno de los colegios privados “caros y buenos”. En términos administrativos esto va a significar que los pobres –que no coinciden necesariamente con los “más vulnerables” como se ha llamado a los más excluidos- van a recibir menos de todo y tal como lo señala el autor; en donde es más cruel la escases es en “lo que se refiere a expectativas de vida”. Esto se refleja en concretamente en la creación y realización de expectativas de ascenso social, que solo se logra en pocos casos, pero que igual pese a la competencia académica y profesional, siempre existirán las “roscas” de poder y de influencia, que siguen claramente estratificadas.

Así, acompañan estas reflexiones, estadísticas no menos alarmantes y vergonzosas para el país que se precia de tener la democracia más estable del continente, en las cuales es clara la dificultad de la mayoría de los estudiantes de colegios públicos para ingresar a la universidad, o cuando el problema es claramente económico ya que no solo pagar sino mantenerse como estudiante representa un lujo para muchas familias que se encuentran en el 40% de la población pobre del país.

De aquí se van a derivar problemas muy serios con la formación técnica y la educación para el trabajo, en donde se va a repetir la estructura de educación técnica de pobres para pobres; sumado tal como agudamente se señala “En los últimos años el ejército nacional y la policía han contribuido efectivamente a proveer una nueva opción de vida, incorporando más de 250.000 jóvenes a sus filas. Por su parte la guerrilla, los paramilitares y las bandas delictivas hacen su propio aporte a la ocupación de los chicos y chicas que abandonan la escuela o que son bachilleres [la mayoría rurales]⁷ sin futuro” (Cajiao, 2014, p 34).

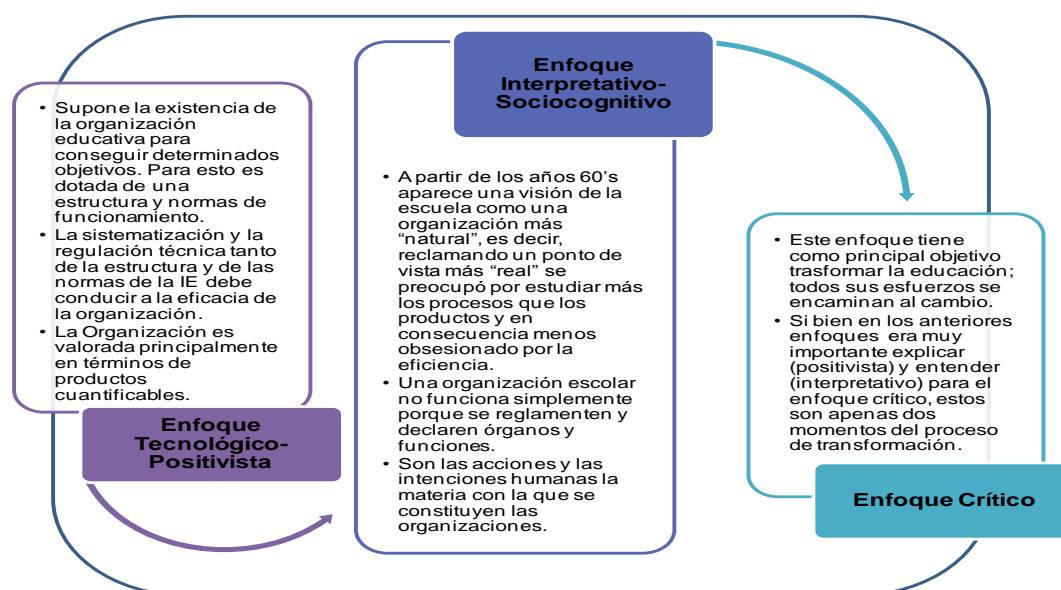
⁷ Este comentario es nuestro.

Es en este complejo panorama, en este sistema educativo y en estas instituciones donde se inserta nuestra pregunta por el liderazgo pedagógico, con la confianza y la esperanza que sea mediante la potencia transformadora de personas y equipos, donde se pueda gestar, parir, acunar algunos cambios que irrumpen en una estructura tan rígida donde cada quien –casi que desde la primera infancia como irónicamente lo escribe - “tiene claridad sobre lo que es, lo que no es y lo que quisiera ser. Los deseos, las formas de relacionarse, las diversiones, los gustos, el lenguaje, los amigos y hasta los derechos fundamentales han quedado claramente estratificados, recogiendo una tradición de [más de⁸] docientos años de independencia [modernidad⁹] retórica y de inequidad real” (Cajiao, 2014, p35).

1.2. PRINCIPALES ENFOQUES SOBRE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

Con relación al estudio de la organización escolar han existido tres enfoques predominantes (Lorenzo, 1994), Los cuales se pueden observar con sus principales características a continuación.

Gráfica 4. Principales enfoques del los estudios de la organización escolar



Fuente: Elaboración propia con base en (Lorenzo, 1994)

⁸ Este comentario es nuestro.

⁹ Este comentario es nuestro.

En el enfoque técnico-positivista:

- Se asume que las organizaciones escolares tienen unos objetivos claros que todos sus miembros comparten y se esfuerzan por alcanzar.
- Se parte del supuesto que existe un acuerdo aceptado por todos sobre las funciones y el conjunto de expectativas que tienen cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
- La conducta de todos estos actores se rige más o menos por un conjunto de normas y una estructura burocrática.
- La toma de decisiones es un proceso sistemático.
- Que solo se hace un uso legítimo y muy normativizado del poder
- Que el mérito prevalece sobre la política.
- Supone que la administración y la gestión de las organizaciones escolares se rige esencialmente por un orden y una racionalidad propias de manera que funcionan independientemente de los individuos que la integren.

La predominancia, incluso en los lugares donde este enfoque ha tenido resistencias importantes, hace que todavía permanezcan y gocen de cierta legitimidad entre los investigadores, y los rectores y rectoras, algunas ideas muy comunes sobre las organizaciones escolares como espacios “neutros”, “objetivos” que requieren una “cuantificación científica para una solución técnica”.

De otro lado el enfoque interpretativo, o también llamado sociocognitivo se caracterizará principalmente por:

- Reconocer que las organizaciones (incluida por supuesto las educativas) son “creaciones sociales”, producto de la interacción de las personas que buscan la consecución de sus fines.
- Por lo general, los objetivos de los diferentes miembros de la comunidad educativa son diversos, y con frecuencia contrapuestos; de ahí que en este enfoque se sobre entiende que hace parte de las organizaciones

escolares los distintos intentos por parte de los miembros por persuadir a los demás (¿imponer?) un conjunto determinado de creencias y valores.

- Para conocer entonces una organización, es preciso conocer las interacciones de sus miembros y el sentido que estos otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones.
- La escuela como organización, es pues una realidad socialmente construida, es decir, un “conjunto de artefactos culturales”, que en su conjunto dependen de las personas que integran la organización quienes al integrarla son quienes la perciben, la crean y los que a su vez hacen que cada organización sea diferentes –únicas-, entre unas y otras.

Como puede notarse en esta síntesis es gracias a los aportes realizados por este enfoque que la cultura escolar aparece como una preocupación, pero también aportando visiones y metáforas muy ricas de la institucionalidad educativa.

A partir de este enfoque también se posibilitan algunas críticas con relación a la ambigüedad de las metas que hay en la organización escolar, la debilidad y la dificultad de articular todo el sistema. Estas críticas, vigentes hasta ahora, revierten a su vez de la desconexión de la escuela con el mundo del trabajo, de una estructura separada de los afectos que la pueden anarquizar y finalmente de la desconexión, del trabajo aislado de grupos –de profesores, de administrativos, de padres, de estudiantes- respecto a la integralidad que supone una organización educativa.

Finalmente, para el enfoque crítico es muy importante:

- Es importante incluir dentro de los análisis de las organizaciones (además de la cultura y el contexto específico) las relaciones de poder, las estructuras de clase y las ideologías legitimadoras alrededor de las cuales se estructuran los colegios, y sin cuyo análisis es imposible ejercer una práctica emancipadora.

- Para este enfoque, es inútil, miope una concepción del centro educativo que ignore las confrontaciones, los juegos hegemónicos, y las diferentes resistencias y ejercicios de autoridad entre personas, intereses y grupos, que hacen de las organizaciones escolares espacios muy dinámicos, mucho más de lo que supone la simple voluntad legal de los poderes públicos.
- Un directivo escolar, no podría ignorar según este enfoque, que el poder no solo se manifiesta en la toma de decisiones sino también en la habilidad para delimitar reglas del juego o “campos” en las que estas decisiones deben ser tomadas de manera que sean excluidas aquellas que tiendan a destruir la organización.

Esta tipificación ofrece un panorama general de una discusión más rica en detalles, y se propone más que señalar un enfoque en particular como el más adecuado para la comprensión de las organizaciones escolares y del liderazgo, señalar así sea de manera esquemática un panorama la más de las veces complejo, que a la hora de pensar en la formación de programas de formación o investigación del liderazgo escolar son desafiados por la vida diaria de los colegios ya que la mayoría de las veces los tres enfoques coexisten.

Lo que se ha intentado hasta ahora señalar es como la organización de centros escolares trasciende el análisis de los órganos y funciones, prescritos por la ley y los reglamentos-en general de una lectura rusa de la gestión educativa apenas como una *técne*-.

1.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES HACIA LA COMPRENSIÓN DE UN LIDERAZGO ALTERNATIVO

“Lo que nos hace falta es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos espacio-tiempos, aunque su superficie o su volumen sean reducidos”

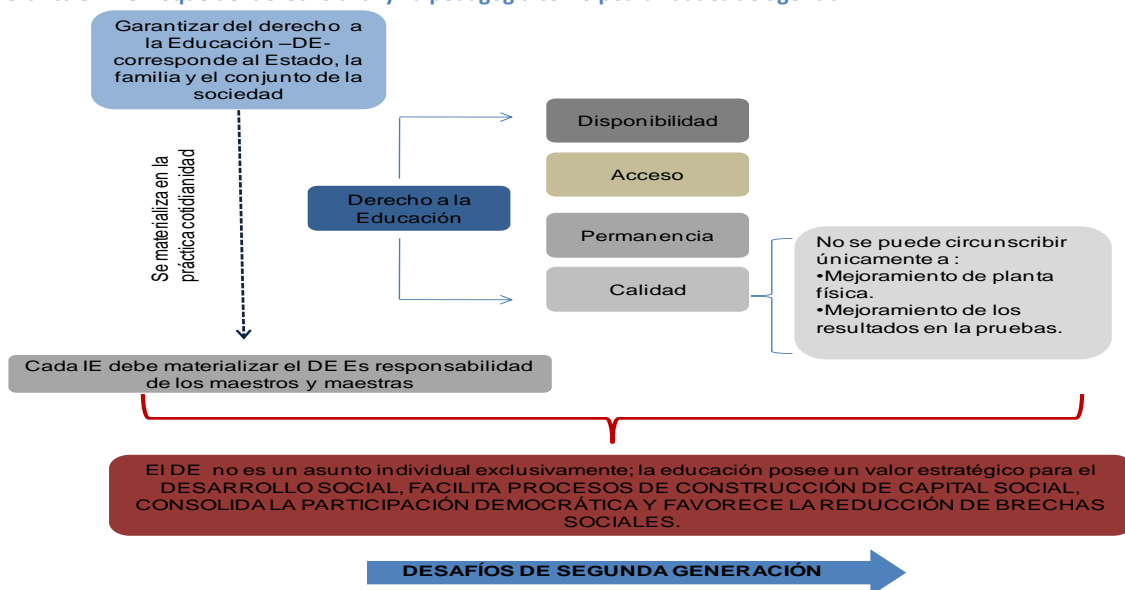
Gilles Deleuze

Como aportes iniciales a la discusión para la identificación de los elementos constitutivos de un liderazgo alternativo que, en términos de las categorías propuestas desde el proyecto, se presentan a continuación algunas ideas para la reflexión.

En primer lugar es necesario señalar que, cuando se habla de agenciamiento hace referencia a una la acción, el “movimiento”, antes que al “ser”. Uno de los elementos esenciales para comprender el concepto de agenciamiento es el de la reconfiguración de la subjetividad como devenir; es decir como un movimiento permanente en la construcción de los sujetos. Así afirmamos entonces que hablar de agenciamientos es hablar de acción, transformación y mutación, es decir, cuando “dejo de ser lo que soy para convertirme en otro(a)”. Teniendo en cuenta que el agenciamiento no se trata solamente de actuar; sino que es necesario situar políticamente esa actuación,

Esta categoría permite aproximarse a la manera como estos movimientos “aparecen” en los rectores y rectoras como posibilidad para enfrentar los complejos retos de la pedagogía, en un enfoque que privilegie el derecho a la educación. Se trata de “mapear” elementos y relaciones que orienten la búsqueda de dichos movimientos de potencia en los rectores y rectoras.

Gráfica 5. El enfoque del derecho a la y la pedagogía como posibilidades de agencia



Fuente: Elaboración propia (2014)

Tal como se puede apreciar en la gráfica anterior, al pensar en el compromiso adquirido por los y las docentes de los colegios con relación a garantizar el derecho a la educación mediante su participación activa en el desarrollo de procesos pedagógicos, junto con las familias y las comunidades además de las instancias administrativas estatales.

Situarse en este lugar supone, en la comprensión se la alternatividad del liderazgo, emprender lo que Guattari (2006) denomina como mutaciones, que pueden ser generadas por cualquier individuo desde su singularización subjetiva “un gran poeta, un gran músico, o un gran pintor que, con sus visiones singulares de la escritura, la música o la pintura, pueden desencadenar una mutación de los sistemas colectivos de escucha o visión”¹⁰. Es decir, que los rectores y rectoras se apropien de tal manera de sus anhelos, resistencias y creaciones que logren transformar colectivamente sus colegios.

De esta manera se afirma la transformación de la educación circunscribir exclusivamente al mejoramiento de los colegios que muestran los peores indicadores en pruebas de evaluación del conocimiento. Si bien esta es una tarea que debe hacerse con persistencia, con el fin de asegurar que todos los niños de menores ingresos tengan la misma oportunidad de inclusión en la vida productiva de la sociedad, no es suficiente para garantizar que la educación contribuya efectivamente en el progreso hacia una mayor equidad en la distribución de los beneficios de la cultura, la ciencia y la tecnología” Cajiao, 2014, p 38)

De esta forma es necesario, tal como lo afirma este autor “diseñar estrategias más audaces” para permitir que los estudiantes que asisten a los colegios oficiales ocupen los más altos niveles del conocimiento, desarrollando su potencialidades y sus talentos más diversos. Nada de esto se podrá realizar si las instituciones con las que se cuenta en el sector público, no desarrollan procesos pedagógicos que avancen en la valoración específica de la calidad con todos los miembros de la comunidad educativa, transformando

¹⁰

conjuntamente la visión que se tiene de la calidad como algo que va más allá del resultado puntual de unas pruebas de evaluación.

La presencia de resistencias y trayectorias diversas en rectores y rectoras, se expresará paulatinamente en dinámicas suficientemente flexible, dinámico y comprensible; es decir, en palabras de SEN (1999) *Aquí no utilizamos el término “agente” en ese sentido, sino el más antiguo – y “elevado” – de la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que los evaluemos o no también en función de algunos criterios externos (...) se refiere especialmente al papel de agencia del individuo como miembro del público y como participante en actividades económicas, sociales y políticas (...)*

Esto en el sentido cotidiano de la escuela, lleva a pensar en la manera como, por ejemplo, no es posible entender de manera separada, por un lado, las prácticas pedagógicas y, por otro, las administrativas, si no que, estas deben responder a una sinergia armónica, en tanto ambas son expresiones – o no – de prácticas agenciantes que permiten – o no- delimitar nuevas trayectorias para el desarrollo pleno del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes.

En este sentido y, entendiendo que la escuela es uno de los principales espacios sociales, culturales e institucionales en donde en un sistema democrático logra que los niños, niñas y jóvenes de diversos orígenes socio-económico-étnicos puedan coexistir con igualdad de oportunidades, la relación armónica que se señala arriba, propende también por que lo que pasa en la escuela y en las prácticas sociales – y también las pedagógicas - que allí tienen lugar, parte de la diversidad de espacios, imaginarios, prácticas culturales, conceptos, ideales y utopías; es decir, atravesadas por indeterminaciones, incertidumbres y desórdenes que hacen posible la transformación.

Así, se entiende que los colegios, son y deben ser lugares para el encuentro, y no como ocurre en mucho casos, espacios donde se separa a los y las estudiantes por su lugar de vivienda, su edad y su capacidad económica. De esta manera se entiende que para la transformación institucional, se busca generar acciones acordes con contextos sociales y culturales específicos.

De esta forma, es importante insistir en la necesidad de revisar a la luz de las categorías propuestas elementos como, la normatividad, la autoridad, la disciplina, regulación del tiempo, características y uso del espacio, sistemas de relaciones, participación de los diferentes actores, valoración del cuerpo, formas de aproximación al conocimiento, reconocimiento de derechos y obligaciones y otros asuntos en los que es posible hacer visibles dichas potencialidades de transformación. De la misma manera, será el lugar para afirmar las contradicciones presentes en los discursos y prácticas inherentes al carácter de territorio vital que adquiere la escuela en esta mirada.

A propósito, podría citarse como ejemplo, el discurso ambientalista, frecuente en la escuela y que se confronta con espacios físicos pobres y oscuros en los cuales se mantiene a los niños en permanente confinamiento, por no hablar de transformaciones más profundas, como las que supondría por ejemplo la generación del aprendizaje activo y creador en los niños, niñas y jóvenes que choca con la preocupación exacerbada por la enseñanza reforzada por la planificación académica rigurosa.

De ahí que se importante observar, con cuidado la práctica- entendida en las relaciones, las formas institucionales, pedagógicas, organizativas de los siguientes “temas críticos” desde los cuales la escuela marca lo que serán las futuras relaciones sociales de los estudiantes.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

2.1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

GENERAL

Caracterizar procesos y modelos de gestión y organización escolar a partir del análisis de las formas de liderazgo y participación que se dan en la escuela.

ESPECÍFICOS

- Consolidar un referente conceptual sobre estilos de dirección escolar y su incidencia en la gestión y organización escolar.
- Identificar y Caracterizar estilos de gestión y liderazgo de los rectores de colegios distritales de Bogotá.
- Acompañar y posicionar experiencias pedagógicas de docentes y directivos docentes que propongan formas alternativas de gestión y organización escolar.
- Proponer rutas, lineamientos y recomendaciones en relación con gestión y organización escolar para la política educativa de Bogotá.

2.2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Las orientaciones metodológicas del proceso se encaminan a lograr la estabilidad del proceso, pues se espera alcanzar un nivel de estabilización que le imprima fuerza política y posicionamientos distritales, nacionales e incluso internacionales. Para ello, será necesario convertirlo en acontecimiento de alto impacto que enganche otras fuerzas de resistencia y, además, que entre en diálogo con la institucionalidad representada en los directivos docentes.

La sostenibilidad se entenderá como visibilidad y extensión. Se trata de sostener una propuesta, no de labios para afuera o en un sentido instrumental masificante, sino desde los cuerpos, los deseos, las subjetividades. Más que masificar un proyecto, se trata de generarle las mayores conexiones posibles, pero al mismo tiempo que esté anclada en cada persona, en cada singularidad.

Para ello se contará con la participación de veinte rectores y rectoras, teniendo en cuenta son ellos, en última instancia, quienes están en capacidad de imprimir mayor sostenibilidad al proyecto en cada institución y a nivel distrital. Con ellos se espera:

Explorar los focos de resistencia que existen y su voluntad política

Explorar la disponibilidad a los cambios y la posibilidad de interconexiones, contaminaciones y afecciones.

En este sentido, la estrategia a seguir, en cuanto a procedimiento de la investigación, está pensada en un nivel latitudinal y longitudinal.

2.2.1 En lo latitudinal: se considera ineludible seguir impulsando cambios en cada maestro y en cada colectivo de maestros y/o directivos docentes que evidencien prácticas organizativas y de gestión, mutantes y emergentes. Este es el nivel de sostenibilidad que hasta ahora se ha abordado, y en el que se espera continuar profundizando, a través la formación del docente, pero también de la indagación en sus maneras personales de subjetivarse, en sus potencias y sus devenires singulares.

2.2.2 En lo longitudinal: se abordará la extensión que se le debe dar a la propuesta para que abarque no solo experiencias de maestros o de colectivos de maestros, sino que impacte las instituciones totales y el sistema educativo distrital. Aquí se ubicará el trabajo con directivos docentes que garanticen la sostenibilidad en cuanto a extensión de la propuesta a las instituciones totales y la discusión interinstitucional. También en este aspecto de sostenibilidad longitudinal es importante empezar a generar redes nacionales e internacionales que interactúen con nosotros y nos permitan ampliar y enriquecer la propuesta a través de experiencias vividas en geografías y contextos latinoamericanos y del Caribe.

2.2.3 La caracterización como propuesta metodológica: A partir de una mirada investigativa, se comprende la caracterización como una etapa descriptiva que tiene propósitos de identificación de elementos como:

componentes, acontecimientos, cronología, hitos, actores o participantes, procesos, hechos, contextos de experiencia, entre otros. (Sánchez Upegui, 2010).

En este sentido podía decirse entonces que la caracterización corresponde a una tipología de descripción cualitativa, la cual puede basarse tanto en datos cualitativos como cuantitativos y cuyo propósito central radica en la profundización del conocimiento sobre una temática o hecho particular. En aras de cualificar el fenómeno analizado, es preciso identificar y organizar los datos e información para, a partir de ellos, realizar descripciones estructuradas y profundas en las que se establecen significados (sistematización crítica). (Bonilla, Hurtado & Jaramillo, 2009).

Desde la perspectiva de Sánchez Upegui (2010), la caracterización es una descripción u ordenamiento conceptual (Strauss & Corbin, 2002), que se lleva a cabo desde la subjetividad de la persona que la realiza. El proceso de caracterización inicia con una fase de indagación documental de los antecedentes y de los hechos actuales de un fenómeno. Su mirada en un inicio es predominantemente descriptiva. Para el objetivo específico de esta investigación, se realizará posteriormente una fase interpretativa de los elementos o componentes caracterizados.

Los ejes conceptuales y metodológicos abordados en el estudio se ponen en diálogo el proceso de caracterización, a partir de las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

LIDERAZGO, PARTICIPACIÓN, Y GESTIÓN EN LA ESCUELA
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO-IDEP
UNIVERSIDAD DISTRITAL- MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA

MATRIZ PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS ¹¹
<p>GESTIÓN ESCOLAR Y AGENCIAMIENTOS: El agenciamiento es un concepto, desarrollado por Deleuze y Guattari, para aludir a un movimiento que es siempre colectivo y heterogéneo y que debe entenderse como resistencia a las prácticas segmentarizadas y sedimentadas que atraviesan la estructura organizacional de la escuela, y constituyen la emergencia de formas otras de devenir políticamente.</p>	<p>La transposición</p> <p>Se trata de abordar una investigación que articule el pensamiento y la vida. Inventar un proceso investigativo entendido como un territorio de pluralidades, enfoques, formas de pensar, planos de existencia, constituyéndose éste en dispositivo sine qua non para poder dar razón de las heterogéneas maneras de entender la gestión y la organización en la escuela colombiana. Ahora, es claro, que de esta diversidad solo pueden salir cosas importantes.</p> <p>La transposición busca hacer relaciones extrañas que combinen enfoques aparentemente incompatibles y que interconecten el arte, los mitos, la ciencia, la ética, la política, el folclor, la espiritualidad. Este concepto introducido por autoras como Rossi Braidotti¹² e Isabel Stengers¹³, presenta un modo de pensar, nómada o rizomático que apunta a procesos y no a lugares fijos. Para Braidotti implica “cruzar diferentes campos discursivos, pasando a través de diferentes ámbitos de discurso intelectual. Actualmente, la teoría se produce <i>de paso</i>, trasladándose de un lugar a otro, sin un destino previsto de antemano, creándose conexiones allí donde antes no las había o entre cosas que no parecían tener conexión entre ellas, allí donde parecían no tener <i>nada que ver</i>. No obstante el proceso de elaboración teórica (...) implica levantar puentes transitables entre las ideas”.¹⁴ (2005, p. 213)</p>
	<p>El acontecimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El acontecimiento se sitúa en un tercer espacio que no es interno, ni externo. Es una superficie que pone en contacto puntos del afuera, con puntos del adentro. Y esto constituye precisamente lo singular, o sea, la forma como cada persona va tejiendo esa relación afuera-adentro, pasado-futuro, zigzagueando sin referentes precisos, y estableciendo conexiones y desconexiones. La singularidad que pasa por el encuentro con el acontecimiento, es conexión constante con eventos que transforman sin difuminar; es el encuentro entre el afuera y el adentro que va constituyendo y transformando. Es una danza de adentro y afuera sin guion disponible que subjetiviza y que se diferencia de la subjetividad como realidad psíquica interna. 2. Esta subjetivación que surge de la forma singular como cada persona teje sus acontecimientos, tiene un claro componente político que se juega entre la resistencia y la creación. La resistencia creadora, como posicionamiento político, implica varias acciones que impiden que el mundo exterior invada la persona o que exista un cierre hacia lo exterior que hace fuga, primando lo repetitivo y lo hegemónico: a) tejer conexiones propias b) desplazar la acción de la sobre-conexión y de los círculos cerrados c) crear sentido ético a lo que llega del afuera 3. Entonces el acontecimiento no es un estado psíquico interno y tampoco es algo que ocurre fuera sin que medie una singularidad que se subjetiviza. Tampoco es un accidente o situación catastrófica que afecta por su misma naturaleza. Hay que diferenciar entre accidentes o catástrofes que afectan profundamente la psique humana y el acontecimiento. El acontecimiento lleva al agenciamiento, mientras que los accidentes no siempre están en relación con las mutaciones. 4. El acontecimiento se diferencia del accidente porque no es lo ocurrido. El accidente es todo lo que ocurrió, la guerra, el terremoto, la violación, la muerte de un ser querido. Mientras que el Acontecimiento tiene una parte en lo ocurrido, pero no es todo lo ocurrido.

	<p>Mutaciones y metamorfosis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prácticas segmentarizadas flexibles o moleculares: Son movimientos y fuerzas – prácticas pedagógicas opositoras- que van transformando la segmentarización que caracteriza la organización de la institución educativa, pero sin desdibujarla. En esta forma de actuación hay una oposición a lo establecido y sedimentado que permite variaciones, innovaciones y transformaciones, pero la escuela continúa segmentarizada. 2. Líneas de fuga o de desterritorialización: No surgen en oposición a un segmento molar para generarle transformaciones a la organización escolar pre-existente. Busca la desterritorialización y la reterritorialización, o sea, la mutación y la metamorfosis; el devenir otra escuela. La línea de fuga es acontecimiento poliédrico que emerge de manera rizomática, esto es, conectando y atrayendo resistencias múltiples que desdibujan la segmentarización referencial de la escuela, a través de agenciamientos colectivos que definen el sentido de la innovación en esta perspectiva de la multiplicidad. Los agenciamientos colectivos generan –no oposición- sino múltiples conexiones entre prácticas de resistencias dadas en los ámbitos educativos. Son movimientos políticos que no tienen punto de partida, ni punto de llegada, y que transitan en el azar y la creación sin referentes precisos.
	<p>Lo político o la constitución de multitud en la escuela</p> <p>Los agenciamientos colectivos suponen mutaciones subjetivantes, otras formas de existir, otros cuerpos y otras formas de pensar, enunciar y crear. No hay sujetos, sino agentes colectivos constituidos como potencia y multitud, a través de lazos de solidaridad, que se pueden expresar, como es el caso que nos ocupa, en prácticas de liderazgo que suponen innovaciones y que actúan como insurrección de la escuela tradicional. Estas son otras formas de hacer política, a través de un proyecto educativo que reorganiza la escuela y que va generando movilizaciones sin líderes tradicionales, con permanencia en el tiempo. Lo que aparece aquí es la Multitud, que es diferente a la masa sin voluntad de poder propia.</p> <p>El proyecto político escolar engloba prácticas de innovación o de resistencia activa respecto de las formas tradicionales de organización y de gestión de la escuela. En la multitud coexisten <i>singularidades que actúan en común</i>. No es el proyecto político homogéneo de los partidos políticos, los sindicatos, los sujetos colectivos. La multitud es singularidad y colectividad. En una institución educativa pueden existir una serie de focos de resistencia, cada uno con su particularidad y su singularidad, que convergen en una manera crítica de entender la escuela y de no dejarse atrapar en lo institucional, ofreciendo más bien otros caminos desde sus proyectos de innovación. Esto puede existir así por un buen tiempo, caracterizándose la escuela por ser un espacio de deliberación, enfrentamiento, oposición, en fin de mucha riqueza, hasta que estalle el acontecimiento que enganche todos estos focos de resistencia y se presente la fuga.</p>
	<p>Los agenciamientos políticos en la escuela</p> <p>Singularidades deliberantes que se van constituyendo como colectivos, sin disciplinas de partido o de tendencias homogenizantes. Transitan contra lo que quiere permanecer, lo que no quiere cambiar a pesar de que el mundo está cambiando. Son colectivos que marchan contra la injusticia y la exclusión; por el derecho a constituir modos de existencia diversos:</p>

¹¹ Para ampliar la referencia a estas categorías, ver el documento: Innovaciones pedagógicas en clave de agenciamientos. Diplomado en agenciamientos gubernamentalidad y prácticas pedagógicas. U. Distrital – IDEP. 2011 y, La Cartilla Gubernamentalidad. Diplomado en agenciamientos gubernamentalidad y prácticas pedagógicas. U. Distrital – IDEP. 2011

¹² Braidotti, R., (2009) *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.

¹³ Progogine, I. y Stengers, I. (2002) *La nueva alianza: metamorfosis de la Ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

¹⁴ Braidotti, R., (2005) *Metamorfosis*. Madrid: Akal.

	<p>las múltiples formas de ser hombre, mujer, niño, joven; las múltiples maneras de acercarse al deseo y la sexualidad, a la política, la economía, O sea, se exploran precisamente las condiciones de posibilidad para la transformación social. Lo que interesa es la constitución de subjetivaciones otras, u otras manreas de existir.</p>
<p>LIDERAZGOS ALTERNATIVOS Y RESISTENCIAS</p>	<p>Multitud y Autocontrol</p> <p>Multitud es un concepto que proponen Hard y Negri para nombrar modos de organización o de existencias políticas, distintas al pueblo y la masa. Son organizaciones, en este caso grupos pedagógicos, que no necesitan del control externo representado en las jerarquías y las cadenas de mando, ya que se regulan internamente, mediante la voluntad de poder. Son colectividades que han realizado un desplazamiento hacia la diferencia y el autocontrol que fisura el biopoder y las hegemonías. Ser multitud implica el nacimiento de una nueva ontología que da lugar a una nueva forma de existencia humana; sin embargo, para hacer parte de la multitud, se necesita una voluntad de poder que implica autoconstituirse subjetivamente como fuerza potente y activa que se resiste al biopoder y a los poderes mayoritarios centrados en el capital, el beneficio económico, la explotación, y la invisibilización.</p>
	<p>Posicionamientos éticos</p> <p>La singularidad de la que se habló en relación con el acontecimiento, constituye lo ético, como fidelidad y manejos de las propias conexiones. No fidelidad a unos principios universales impuestos, sino fidelidad a las conexiones que se establecen. Estas deben tener un límite que es longitudinal y latitudinal. Longitudinal, hasta donde pueden llegar y latitudinal, cuantas se pueden abarcar. La pregunta ética es: ¿hasta cuanto y hasta donde puede soportar un cuerpo? ¿cuándo se ha ido demasiado lejos en las conexiones?. La señal la da el cuerpo y siempre es afectiva: ansiedades, comportamientos autodestructivos, adicciones, depresiones y violencia. Estos códigos corporales, no son solo síntomas que deben ser diagnosticados, sino voces de alerta del inconsciente y el deseo que quedaron atrapados en la máquina social capitalista de consumo inmoderado.</p>
	<p>La Resistencia creadora como expresión de lo político</p> <p>La resistencia, no es oposición, es creación. Es, simplemente la búsqueda de singularidad sin domesticación. Y aquí entra en juego la creación como producción infinita de diferencia que es precisamente lo que hace posible el acontecimiento. De tal manera que para que se dé el acontecimiento debe existir un estado subjetivo de apertura que permita que el afuera se pliegue en el adentro y dejarse afectar por lo que ocurre.</p> <p>La resistencia creadora que está en la base de la constitución de nuevas organizaciones políticas u otras formas de acercarse a lo político –Multitud- es entonces el proyecto político, que se convoca en esta propuesta investigativa centrada en la innovación de formas organizativas y de gestión de la escuela. La Multitud surge como resistencia a las actuales formas de vida centradas en el capital, el consumo, la exclusión social como ejes constitutivos de una cultura altamente neoliberal.</p> <p>La pregunta no es sobre la naturaleza de la Multitud, o esta forma de entender lo político en la escuela, sino por lo que puede llegar a hacer un cuerpo colectivo, explorando las condiciones de posibilidad para la transformación social. Lo que interesa es la constitución de subjetivaciones otras, que aunque transitan por los mismo lugares constituidos por el capital, no están de acuerdo en pertenecer a este engranaje capitalista, y por el contrario, constituyen una voluntad de poder, una potencia, que no acepta los dictados del capital y pertenecer a ella, implica un acto de resistencia.</p>

Tabla 1: Categorías y subcategorías de análisis

Fuente: Elaboración propia

2.3. Población participante:

Para la realización de la investigación fueron seleccionados 12 Rectores de instituciones distritales de la ciudad, los cuales fueron identificados a partir de los criterios establecidos por el equipo de investigación y el comité técnico del convenio.

En tal sentido se establece un muestreo no probabilístico por conveniencia, a partir de la selección de sujetos, para este caso directivos, que representen las características y rasgos establecidos a partir de las categorías conceptuales de la investigación. Cabe anotar que el muestreo no probabilístico por conveniencia es uno de los más utilizados en investigaciones educativas, por cuanto no se pretende generalizar resultados, sino abordar realidades contextualizadas de manera profunda. (Cohen, Manion y Morrison, 2003). Al respecto John Crewell (2008) define el muestreo por conveniencia como un procedimiento en el que el investigador selecciona a los participantes dadas, sus características, accesibilidad y disponibilidad para ser estudiados.

Al muestreo por conveniencia se le comprende como una selección intencionada (Casal y Mateu, 2003) que consiste en la elección, a través de técnicas no aleatorias de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo. En el muestreo por conveniencia el criterio de representatividad lo elige el investigador.

El proceso para la selección de la muestra siguió entonces el siguiente proceso:

- Establecimiento de los criterios de selección en coherencia con las categorías conceptuales de la investigación.
- Selección de las fuentes de búsqueda e identificación de la muestra.
- Contacto con los directivos que reúnen los requisitos de participación.
- Selección final de la muestra de acuerdo con la disponibilidad de los contactados.

2.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Para el desarrollo de la fase de recolección de información se utilizarán las siguientes técnicas:

a. Grupos focales: Técnica de investigación cualitativa para recolección de información, la cual se basa en entrevistas de carácter colectivo semiestructurado, desarrollada con grupos homogéneos. Se trata de una entrevista exploratoria grupal en donde participa un grupo reducido, orientados por un moderador quien utiliza diferentes estrategias para generar el surgimiento de la información y facilitar los procesos participativos.; es un espacio en el cual se expresan ideas sobre una temática específica de manera libre y espontánea.

Para el caso del presente estudio se realizaron grupos focales con los directivos docentes de las instituciones seleccionadas. En estos encuentros se promovieron discusiones y reflexiones en torno a aspectos relacionados con las formas alternativas de liderazgo y gestión en la escuela, de acuerdo con algunas de las categorías preliminares acordadas por el equipo de investigación.

b. Entrevistas a profundidad: Constituyen una técnica cualitativa en la cual se generan encuentros reiterados entre el investigador y el entrevistado, en los cuales se indagan, detallan y rastrean datos esenciales de la experiencia vital de los participantes, en relación con el tema objeto de estudio de la investigación.

Para nuestro estudio, en particular, se diseñaron estos espacios de profundización de cara a las categorías preliminares acordadas por el equipo de investigación, a la luz de los elementos conceptuales que orientan la investigación.

c. Observación directa e indirecta: Los procesos de observación constituyen una técnica para la investigación cualitativa, en la cual se

posibilita la descripción de fenómenos, acontecimientos, procesos y eventos que ocurren en la dinámica de un grupo social.

De acuerdo con los hallazgos iniciales de la presente investigación, se determinó la pertinencia de realizar insitu en algunas instituciones procesos de observación de actividades o eventos que dieron cuenta de evidencias y manifestaciones de los tipos de liderazgo alternativos ejercidos por los directivos docentes que conformaron la muestra del estudio. (se incluyen como anexos los instrumentos utilizados en el estudio)

2.5. Técnicas e instrumentos para el análisis de la información

En lo relacionado con el proceso de análisis de la información recolectada en el desarrollo del estudio, se utilizaron técnicas cualitativas propias de la investigación social. La información recolectada a través de los diferentes instrumentos fue triangulada mediante procesos de codificación y categorización y articulada con los elementos conceptuales que fundamentan la investigación.

2.6. Fases y actividades

Desde las anteriores orientaciones se realizaron a lo largo de la investigación las siguientes fases y actividades:

Fase	Descripción de actividades
FASE I Constitución del equipo que orientará el proceso	Constitución del equipo profesional del proyecto
FASE II Selección de la	De acuerdo con los procesos y ruta metodológica ya descritos, el equipo de investigación realizó la selección de la muestra de los 12 directivos docentes.

Fase	Descripción de actividades
población participante.	
<p style="text-align: center;">FASE III</p> <p style="text-align: center;">Diseño de propuesta de acompañamiento por institución</p>	<p>Elaboración de una propuesta de acompañamiento situado que incluyó:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Espacios presenciales para el apoyo metodológico a los procesos de innovación. b. Espacios presenciales para delimitar la práctica de innovación objeto de sistematización. c. Elaboración y fortalecimiento de instrumentos que permitan delimitar prácticas innovadoras. d. Propuesta de sistematización de la experiencia innovadora a través de la elaboración de un documento que refleje el procedimiento seguido en el acompañamiento a la institución. e. Delegación de responsables por institución.
<p style="text-align: center;">FASE IV</p> <p style="text-align: center;">Propuesta de acompañamiento a los directivos docentes/ recolección de información</p>	<p>Esta propuesta incluyó.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Presentación y contextualización histórica de la propuesta señalando procedimientos, rutas, enfoques y resultados. <p>Ciclo de conversatorios y talleres experienciales dirigidos por conferencistas nacionales e internacionales en torno a los ejes de: i) gestión y organización ii) política y agenciamientos colectivos iii) nuevas maneras de entender la gestión y la organización en una perspectiva política iv) la escuela como escenario de movilizaciones, resistencias, y transformaciones sociales v) políticas públicas, agenciamientos colectivos y transformaciones sociales</p>
<p style="text-align: center;">FASE V</p> <p style="text-align: center;">Elaboración de documento final de carácter publicable</p>	<p>Se elaborará desde el equipo orientador del proceso, a partir de la participación y aportes de directivos y maestros participantes un documento con los resultados del estudio que contenga:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) apuestas y perspectivas que generen otras formas de gestión y organización escolar desde las formas de liderazgo y participación política en la escuela y b) lineamientos y recomendaciones sobre liderazgo, participación y gestión escolar

Fase	Descripción de actividades
	para la política educativa de Bogotá D. C

3. INTERPRETACIÓN DE LAS NARRATIVAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN DE LOS (AS) RECTORES(AS)

La premisa central desde la cual se pensó esta investigación fue la de indagar sobre las potencias -en oposición a las falencias o carencias- que un grupo de doce rectores desplegab en sus prácticas administrativas de gestión y liderazgo escolar. Se trataba, pues, de entender cómo dichos funcionarios creaban territorios de sentido y significado e identificaban tejidos sociales emergentes que, con base en formas de interrelación otras, les permitiera construir *cartografías* que resignificaran el espacio escolar al introducir, mediante su gestión administrativa, nuevas formas de subjetivación política de los diversos miembros de la comunidad educativa.

Entre los principales objetivos que se propusieron para detectar esas potencias se pueden destacar, en primera instancia, la singularidad de cada experiencia y su potencial innovador en cuanto a movimientos, mutaciones o resignificación de prácticas pedagógicas que, eventualmente, cada directivo docente propone en su trabajo administrativo. Asimismo, fue imprescindible visibilizar las formas como los rectores entendían la producción de nuevas subjetividades políticas y cómo creaban nuevos territorios en el espacio escolar para que se produjeran estas transformaciones, teniendo en cuenta que lo que se territorializa es lo diferente, lo divergente, lo extraño, lo heterogéneo, lo que está por fuera de lo instituido y se resiste a ser homogeneizado y uniformizado. Es por esto que el énfasis en las preguntas apuntaba a establecer el reconocimiento de las diferencias, los agenciamientos y las formas como entendían las mutaciones y, sobre todo, los diversos modos de subjetivación política,

La interpretación que sigue a continuación se inscribe, entonces, en esta premisa y en dichos objetivos; por tanto, es una interpretación de las

tendencias que los directivos docentes tienen de la forma como gestionan la territorialización de las subjetividades políticas que están emergiendo en su respectiva institución, es decir, de las formas como administran las mutaciones, los agenciamientos y lo político de los diversos actores de la comunidad educativa. Esta interpretación se realiza a partir de categorías tales como *acontecimiento* que puede entenderse como aquellos eventos que dotan de sentido y referencia los estados caóticos y desordenados a los que, deliberada o inopinadamente, se ven abocados en su vida cotidiana. . El acontecimiento constituye un hito y un hiato en las narrativas de los directivos docentes. Su naturaleza intempestiva hace que la experiencia se fracture y se abra a eso nuevo que está acaeciendo. El acontecimiento rompe e irrumpe en la narrativa de un individuo en la medida que se convierte en experiencia de sentido, en eventos singulares que fisuran y alteran el devenir del sujeto, generando nuevos significantes y representaciones del mundo y la vida social (Bárcena, 2006). Desde la perspectiva de Deleuze (1995), el acontecimiento abre las posibilidades a nuevas mutaciones y, por tanto, afianza el desplazamiento crítico y creativo. Es en el acontecimiento en donde percibimos que el tiempo es multidimensional en tanto supone la apertura a un pensamiento más autorreflexivo, a una experiencia del tiempo diferente a la dominante. El trabajo con el acontecimiento permite en primera instancia darle un carácter vivencial¹⁵ al proceso metodológico, ya que es precisamente el encuentro con los afectos, lo que hizo posible la emergencia de discursos de los directivos docentes que daban cuenta de sus experiencias particulares de liderazgo y gestión, enmarcadas en sus mutaciones subjetivas y sus comprensiones políticas. Se buscó, a partir del acontecimiento, reflejar aspectos problemáticos o potentes vividos por ellos en sus prácticas de administración educativa, utilizando para esto entrevistas en profundidad y diálogos abiertos

Otra categoría que se tiene en cuenta en la interpretación es la de *Mutaciones* la cual se asocia con el plano de lo posible y lo ficcional, es decir, al carácter

¹⁵ Lo vivencial, surge en relación a la interpretación que Deleuze hace de Spinoza sobre lo que es capaz un cuerpo. Lo vivencial se orienta a encontrar, no los signos de afectos que debilitan los cuerpos, sino las potencias inscritas en los cuerpos y las formas como éstas afectan el pensar. Se trata de la afectación-afección; lo que una persona hace con su cuerpo afecta su pensamiento y este afecta la totalidad de su cuerpo.

prospectivo de la subjetividad que se orienta hacia el futuro y busca anticiparse a lo que está por venir, es por eso que hoy en día casi nadie discute que nuestros modos de existencia, las formas como nos relacionamos consigo mismos, nuestros deseos y proyectos, necesariamente están permeados por algún grado de ficcionalización de nuestras vidas, de interpretar nuestro pasado con arreglo a ciertos eventos o situaciones que nos habría gustado que hubieran ocurrido, de vivir el presente de nuestros deseos y nuestros sueños, y de proyectarnos al futuro en función de los proyectos alternativos y los mundos posibles que imaginamos. En otras palabras, la ficción, y por ende las mutaciones, ocupa un lugar tan o más importante en los procesos de subjetivación como la misma experiencia y los acontecimientos que hemos efectivamente vivenciado y, sin lugar a dudas, constituye el mecanismo principal para la proyección de nuestro futuro. Por tanto, mutar, en el estricto sentido atribuido al concepto en esta investigación, implica entrar en convergencias colectivas que explicitan búsquedas políticas y espirituales que se ubican en el lugar de la creación de acontecimientos y en la traducción de los acontecimientos hacia experiencias de mutación colectiva en las cuales se refleje la ficcionalización y la creación de nuevos sentidos que se abran a otras realidades y otras existencias.

Finalmente la categoría de *lo político* se revela como aquello que configura un plano de creación, ya que en su misma forma de agruparse emerge la novedad y lo inédito. Serán entonces las resistencias, las divergencias y las críticas propositivas y creativas, las que serán entendidas como lo político en las narrativas de los (as) rectores de esta investigación, así como sus propuestas alternativas de gestión y organización.

3.1. Tendencias políticas en la gestión escolar de un grupo de doce rectores de colegios públicos de Bogotá

Los cambios, las aperturas o los deslizamientos hacia formas otras de gestión o administración en una de las instituciones más conservadoras de la sociedad, generalmente conllevan no sólo incertidumbres y desasosiegos para quien trata de introducirlos sino también emociones y afecciones que pueden ir desde el estrés y la angustia hasta sentimientos placenteros y de reconocimiento:

Cuando algo no sale bien o que no corresponde a el camino propuesto en la meta, hay momentos de estrés, de dificultad, momentos difíciles y me toca hacer un alto en el camino, pueden ser un día o dos días en los cuales hago un proceso de discernimiento de mirar las cosas positivas de lo que se está haciendo, también las cosas que me dicen los otros, qué es lo negativo de esa acción o esa actividad y a partir de eso es un ejercicio individual que hago, retomo la tarea con cambios.

Y el desgaste emocional es mayor cuando los cambios se proponen ya sea de manera unilateral por parte del directivo docente, o la propuesta se convierte en una meta u objetivo institucional que hay que cumplir a rajatabla:

El principal proyecto el colegio en este momento es el que desarrolla la política de primera infancia... (...) por azares al sistema entraron niños de cuatro años en la matricula, no sé cómo, ni porque, pero en nuestra matricula que no la hacemos exactamente nosotros sino desde el sistema. Se conformó un grupo de niños de cuatro años que “no tenían por qué estar”. (...) el año siguiente, yo hice la gestión, pegándome a esa línea de política [la de primera infancia], yo soy de las personas que creo que donde está la política está el dinero. Y con el dinero es que se hacen realidades los sueños, el dinero siempre está, pero hay que conseguirlo.

Si entendemos la necesidad de introducir cambios como la materialización de ese impulso de *transponer* y realizar “transferencias intertextuales entre un paradigma y otro” (Braidotti; 2009: Pág. 22), esto es, entre modelos organizacionales, saberes disciplinares, éticos y populares, y prácticas evaluativas y curriculares, las *transposiciones* implican establecer aquellas relaciones atípicas en apariencia, las cuales hacen combinación de enfoques que supuestamente serían incompatibles entre sí y que hacen interconexiones y relaciones entre aspectos como: el arte, los mitos, la ciencia, la ética, la política, el folclor, la espiritualidad, entre otros. Otra acepción que le da la autora al concepto de transposición es la que “describe la conexión entre el texto y su contexto social e histórico, en el sentido material y discursivo del término” (p. 23), con lo cual se refiere a las interconexiones entre enunciados

discursivos y problemas sociales, como la biotecnología y la ética y la participación política, la crisis del Estado y la posibilidad de un futuro sostenible, entre otros. En las experiencias presentadas en las entrevistas con los rectores demuestran un sinnúmero de posibilidades en las que se combinan diferentes rasgos de liderazgo y también se entremezclan distintas iniciativas que, aunque parezcan dispares, permiten que emerja una forma distinta y particular de afrontar las condiciones y características propias de las instituciones educativas.

“yo por ejemplo pienso que la gestión es una situación pedagógica que tiene que ser abordada desde lo pedagógico, digamos que lo pedagógico tiene que ver con resolver una problemática social, cultural, política, desde las transformaciones que se viven día a día, planear como uno tiene la capacidad de proponer alternativas para resolver estas dificultades y generar un espacio de transformación de diálogo de saberes, de comunicación, de acciones, enfocadas hacia mantener procesos en el corto, mediano y largo plazo como para ir viendo avances y resultados, para saber si lo que uno está haciendo está bien, si hay que volver a reformar. Yo creo que los procesos de transformación son a largo plazo mínimo 5 a 10 años uno no puede resolver muchos problemas en el corto plazo, el corto plazo no es una lectura es más una radiografía de una realidad y ya después tomar acciones frente a esa realidad y ya después mirar los avances los resultados que se pueden obtener frente a la situación”.

Estas transposiciones pueden ser movilizadas por *acontecimientos* que exigen una ruptura o “líneas de fuga” que los (as) rectores se ven abocados a realizar so pena de caer en el anquilosamiento, el estatismo y la falta de gestión e innovación. El acontecimiento es, ante todo, una *experiencia de sentido* que puede ser narrada, cartografiada e historizada, pero, sobre todo, *comprendida*. Porque, si bien es cierto que el acontecimiento no se explica a partir de relaciones meramente causales, ni presenta regularidades ni secuencias continuas, sí es posible hacerlo inteligible, conferirle sentido, hacerlo efectivo para nuestras ulteriores natalidades, incorporarlo a nuestro devenir singular,

hacer que nos concierna y nos enriquezca; en fin, que podamos aprender de su carácter imprevisto e intempestivo y, de esa forma, abrírnos a él incondicionalmente. Entre los principales rasgos del acontecimiento que, sin proponérselo, la mayoría de autores comparten, es su carácter súbito, repentino, intempestivo, singular y, sobre todo, discontinuo y disruptivo. Un valor supremo del acontecimiento estriba en que, a través de su irrupción, tomamos *decisiones*. Ya sea por conocimientos previos o por una revelación imprevista e impensada, el acontecimiento condensa lo que hasta ese momento hemos llegado a ser, conduciéndonos inevitablemente a efectuar cambios en nuestro pensar y, sobre todo, en nuestro obrar.

Yo creo que en la vida ocurren accidentes y en cada accidente se uno se va construyendo, personalmente yo quería ser médico o sociólogo las circunstancias no daban para que yo estudiara eso y tome la decisión de docente y llevo 33 años y mi médico y sociólogo está ahí porque yo siempre pensaba en ayudar a la gente y vi que la escuela era el escenario y ahí comencé yo mi camino como docente y me fascina esta carrera, cuando llegue a Bogotá conocí una mujer que me dijo porque tú no te presentas para rector que ahí tu no haces nada, solo firmaba, no tenía que estar en reuniones ni hacer nada, y ella me presento con papeles y todo al concurso de rector, y llegue hacer rector en un colegio en zona roja, pero lo que yo he tenido lo he aprovechado para trabajar, y poder ayudar a la gente que tiene más dificultades.

Las rectoras y rectores participantes en este estudio, hicieron referencia a momentos específicos de su historia de vida que estuvieron marcados por la decisión de dedicarse al campo educativo y por la apropiación de algunos principios éticos que los acompañarían de allí en adelante en su desempeño docente, en la toma de decisiones y en formas particulares de ejercer sus liderazgos. De esta forma, los relatos de algunos de ellos y ellas muestran también la manera en que acontecimientos específicos presentados como “situaciones inesperadas”, llegaron a constituirse en factores de desequilibrio, los cuales llevaron a agenciamientos colectivos y al establecimiento de conexiones entre distintas prácticas de resistencia ocurridas en los contextos escolares y educativos:

“Y luego, para salir esa crisis, me pregunté, ¿qué es esto?, ¿qué están queriendo?, qué es lo que el colegio no les está ayudando a resolver a estos estudiantes y a sus familias que actúan de esa manera...(...) lo que encontré fue que el colegio también los agredía, negándoles algunas posibilidades, por ejemplo, llegó tarde. No entra a clases, no entra al colegio, sino trae a sus papás (...) Había también una agresión que generaba el colegio y profundizaba esas situaciones. Mi trabajo y el trabajo de mi equipo directivo fue tratar de escuchar, conciliar. Aprendí que la conciliación tiene que ser el centro de resolver los problemas, pueden existir dificultades, desacuerdos pero, agrediéndonos, maltratándonos, no los vamos a resolver tenernos que sentarnos y escucharnos. Y empezamos un trabajo alrededor de la conciliación y el diálogo, eso logró resolver y bajar una cantidad de tensiones, generó una mejor actitud de los estudiantes y de los papás que llegaban a agredir”

También se pueden suscitar acontecimientos en los que se evidencia, que algunas situaciones personales vividas por los sujetos, se convierten en acontecimientos que expanden su radio de acción a un ámbito colectivo, generando de esta manera transformaciones que conllevan a tener otras miradas sobre los procesos educativos:

Para mí fue un choque durísimo porque el tema convivencial que se manejaba era fuertísimo, hubo un momento de una crisis donde yo dije: Me voy, renuncio, yo no sirvo más con la educación, porque hice crisis (...) no lograba entender en mi cabeza porque esa agresividad de los muchachos, de sus familias con los profesores, hacia nosotros como colegio. Y hasta con palabras de grueso calibre, agresiones muy fuertes, entre los muchachos y sus familias, agresiones físicas (...)

Pero también es posible que se produzcan acontecimientos conducentes hacia experiencias de mutación colectiva en las cuales se revela con claridad la ficcionalización de nuevas formas de gestión escolar que posibilitan la creación de nuevos sentidos y, por supuesto, de otras formas de subjetivación política.

Una de las fortalezas que yo encontré en el colegio es el énfasis en la formación artística y cultural, porque creo que es una oportunidad que les da a las niñas de bajar algunas tensiones, de bajar agresividades, de desarrollar unas competencias mucho más integrales, la concentración, la disciplina - la disciplina no en cuento al buen comportamiento, sino la disciplina como persona - unas competencias mucho más allá, les van a apoyar su desempeño en otras áreas. Yo parto de esa base de que el desarrollo artístico, deportivo y físico en edades tempranas les va a permitir resolver todo en las otras áreas, en las otras asignaturas y, cuando sean adultas, va a desarrollar competencias que son la base de la formación.

Si aceptamos que hay muchas formas de construir mundos alternativos como tantas formas de organizar el conjunto de nuestra experiencia, es fácil inferir que no se puede destacar un mundo sobre los demás, o, lo que es lo mismo, hacer del mundo actual la única realidad posible de la cual el resto son sólo proyecciones o versiones. Es por esto que hayan diversos procedimientos para hacer mundos posibles (Goodman; 1990)), y que dichos procedimientos deban ser incorporados a las metodologías cualitativas como tecnologías del yo que le posibiliten al investigador visibilizar y comprender las operaciones que se efectúan en los individuos para transformarse, metamorfosearse y relacionarse consigo mismos, es decir para constituirse como sujetos en un perpetuo devenir ético y político. Los (as) rectores encuentran que desde su propia experiencia se va dando un reacomodamiento, en el que las prácticas educativas se pueden llevar a cabo propuestas que son puestas en tensión con el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa, y dan lugar a formas distintas y particulares de plantear los espacios de participación y decisión:

Yo pienso que sería gestión participativa donde lo importante es que la gente participe, logremos meter a la gente en las cosas, ese es uno de los grandes retos precisamente por la cantidad de estudiantes y docentes que nos toca manejar, por ejemplo, yo en Castilla tenía 20 docentes en la mañana y 20 docentes en la tarde, y todos los logros que yo logré en Castilla ahí era evidente el liderazgo que uno podía ejercer ahí, la facilidad de convencer al otro por lo poquitos, en cambio tú convences a

30 tienes otros 100 revolcándose, eso es un trabajo de día a día para lograr que participen, y aun así yo hablaba ayer con una docente que le estaba llamado la atención en el buen sentido, porque usted sale de aquí hace comentarios allá y eso no le va a servir a nadie, y lo hice a través de un artículo de Fernando Vásquez que se llama "Cuidar la palabra", son dos páginas sobre eso, y con esto crea un clima laboral tenso, y ella me decía que yo no estoy participando en las actividades, pero sabe por qué, porque a mí no me consultaron, aun así que trabajamos mucho para que la gente participe, se les envía correos para las reuniones, consejo académico, se ponen todos los espacios y que se volvió una meta nuestra, porque la participación se volvió como un valor, pero creo que esto sería lo que mejor identificaría mi gestión en la escuela es eso la gestión participativa.

Ahora bien, es evidente que dichos procesos de mutación y ficcionalización de una escuela participativa y deliberante implica la movilización y creación de espacios políticos. Estos espacios se revelan como una lucha de fuerzas que, de ninguna manera, pueden reducirse a pugnas entre docentes y directivos, sino más en forma rizomática y horizontal en donde las deliberaciones y propuestas se asumen con la misma importancia y un equitativo lugar de enunciación. En este sentido, lo político lo entendemos aquí como un espacio de libertad, creación y deliberación pública, y no sólo como el lugar del poder, el conflicto y el antagonismo; es decir, lo político entendido como el modo en que la escuela deviene en instituida y en instituyente. Será entonces, la capacidad de mezclarse, de hibridarse en "una multiplicidad de singularidades", de convertirse en "multitud" (Hardt y Negri;) lo que posibilita verdaderos procesos de subjetivación política

Un liderazgo alternativo es la ruptura de muchos paradigmas. (...) cuando nosotros contamos con una administración abierta es mucho más fácil romper el paradigma, la estructura, en qué sentido es más fácil que tú encuentres fisuras por donde "asomarte y mirar si puedes meter la cabeza (...)eso no quiere decir que todo está permitido(...) estamos implementando una política que es necesario implementar, porque es el beneficio de los niño, es garantizar el derecho de la educación (...) pero uno puede romper el esquema de aquí, ser el alternativo del colegio, tú

puedes cambiar el estilo de la administración, tú puedes cambiar el estilo de todo, pero cuando tu estas sujeto a que talento humano dicen: Su parámetro hoy es 1.36 y por no tener el número de alumnos, no tiene derecho a un administrativo.

Pero dicha apertura a la deliberación y a la participación presupone un respeto y un reconocimiento del otro diferente, un abrirse a la alteridad no solo en términos políticos, sino también éticos y epistemológicos, es decir a otros saberes y a otras prácticas sociales:

Un liderazgo alternativo es el que permite reconocer al otro, es decir tener la mirada más allá, como con la herramienta básica de reconocer al otro para traerlo aquí, al centro de tu línea, como apoyo (...) es hacer que el otro se enamore de lo que tú quieres.

De igual forma, es posible evidenciar que en la institución educativa pueden coexistir una serie de focos de resistencia, con sus particularidades y singularidades, los cuales confluyen en formas críticas de comprender y asumir la escuela, ofreciendo caminos y rutas posibles en proyectos de innovación, toda vez que estos son agenciados desde las posturas personales que se asumen como rector o rectora

Lo que hago es abrir posibilidades, espacios para que maestros, estudiantes, padres de familia propongan alternativas, propongan, suelten ideas que con el tiempo se van convirtiendo en pequeños proyectos que permitan hacer lo que ellos creen que es beneficioso.

Es en esas singularidades deliberantes que se van constituyendo como colectivos, sin disciplinas de partido o de tendencias homogeneizante, como se va configurando lo político. Ellas se resisten contra lo que quiere permanecer, contra lo que tiende a sedimentarse y a segmentarizarse. Esta potencialidad deliberante de los espacios escolares promovida por formas de gestión como las que se vienen mostrando en el presente estudio, busca que los procesos dejen en los estudiantes una impronta de crítica. Estos procesos presentados aquí por los rectores y rectoras, no tienen necesariamente que estar direccionados o dirigidos por un líder sino que siendo transversales a la misma actividad cotidiana de la

escuela, permite que los estudiantes puedan tomar una postura y, eventualmente, tener la capacidad de defenderla y argumentarla

La constituyente estudiantil (...) tiene representantes de estudiantes por cursos que se eligen democráticamente, en principio el objetivo de esta constituyente era construir un manual de convivencia con base en criterios y no a base de normas. Nos pusimos estudiar qué significaba eso de manual de convivencia por criterios y aún no lo tenemos, pero ese proceso sigue en este momento, esa constituyente con ese esquema se trasladó a toda la comunidad, entonces, ya la comunidad tiene constituyente. Con este precedente una manera de generar procesos pedagógicos frente a la participación fue la instalación de las asambleas de aula apoyando la constituyente estudiantil, por otro lado promovidas por las actividades de la cátedra se instauran las mesas de conciliación, iniciativa apoyada por la cámara de comercio, estos procesos se integran a partir de este año y nutren la cátedra en este momento este proyecto lo presentamos afuera y obtuvimos la asignación de una financiación de 4 millones de pesos

Si bien es cierto que quedan preguntas en el tintero referidas a cómo lograr una unidad de acción en la consecución de los intereses comunes y, por derivación cómo definir los intereses comunes -preguntas que son extensivas a los planteamientos de Hardt y Negri (Gelado; 2009)- las narrativas de los (as) rectores de esta investigación nos permiten inferir que sí es posible administrar y gestionar la escuela para los agenciamientos colectivos, las mutaciones y la subjetivación política.

3.2. Deslizamientos teóricos a través de los conceptos emergentes de la investigación

Después de abordar una primera interpretación a partir de las entrevistas realizadas a los rectores, es importante entrar en otro nivel de investigación que visibiliza unos conceptos emergentes que permiten establecer comprensiones en relación con la constitución de *formas otras* de organizar y gestionar las instituciones educativas. Para esto se recurrió a un análisis crítico que avanza sobre lo creador, lo que hace resistencia, o sobre aquello que se

eleva extrañamente en el marco de las dinámicas educativas, resquebrajando planos coagulados e inmovilizados.

Este nivel de análisis se comprendió en una lógica de creación de sentido que hace relación a unas particulares lógicas del pensar, en este caso de los rectores, que no emergen en lo idéntico y lo que se repite, o un principio epistemológico dicotómico que invisibiliza lo diferente y realza lo original, sino en una forma de pensar crítica que le da valor a lo diferente como fuente de creación y visibilización de la riqueza que habita en el afuera y en los márgenes de lo que es significado como apto, pertinente y normal en la institución educativa. En esta forma de interpretación crítica se diferencia entre pensar trascendentemente (o sea de cara a modelos, significados sedimentados y representaciones arraigadas) y crear sentido (o sea, pensar en un plano de inmanencia).

Cuando se habla del plano de inmanencia en Deleuze y Guattari (1993), hay una clara referencia a una forma de pensar en *apertura* que no se queda en las creencias o en conceptos repetitivos, sino que avanza hacia otros territorios que fluyen más allá del lugar de lo representado. El plano de inmanencia, o plano en el que transita la constitución de sentido, no detiene la creación y el fluir del pensar, ya que propicia movimientos que le dan visibilidad a lo emergente, a las fuerzas y las mutaciones del tiempo.

Como es un pensar que avanza sin referentes precisos para garantizar el libre devenir del pensamiento, al respecto de esto, Deleuze y Guattari hacen el siguiente planteamiento en su texto *¿Qué es la filosofía?* (1993, p. 202) «Sólo pedimos un poco de orden para protegernos del caos (...) un mínimo de reglas constantes, (...) que nos permiten poner un poco de orden en las ideas, pasar de una a otra de acuerdo con un orden del espacio y del tiempo». En esta cita se comprende que hay una necesidad de establecerle un límite al caos, pero también que se debe buscar una apertura y un camino hacia él, de tal manera que estos autores, para resolver esta aparente paradoja, presentan un argumento diferencial de la ciencia, el arte y la filosofía en su aproximación y relacionamiento con el caos entendido “como abismo indiferenciado u océano de la disimilitud” (Deleuze y Guattari 1993, p. 208).

Sobre la filosofía comentan: “el problema de la filosofía consiste en adquirir una consistencia sin perder lo infinito en que el pensamiento se sumerge” (Deleuze y Guattari 1993, p. 46). O sea, en la filosofía hay al mismo tiempo una apertura y un cierre al caos, en tanto que se permite el tránsito del concepto por el plano de consistencia, pero sin que se pierda de vista la movilidad y las mutaciones del plano de inmanencia. “Un concepto es un estado caótico por excelencia; remite a un caos que se ha vuelto consistente, que se ha vuelto pensamiento” (Deleuze y Guattari 1993, p. 209). En cuanto a la ciencia, estos autores establecen que insta un plano de referencia estable que pierde de vista el plano de inmanencia y el infinito. Esto quiere decir que la ciencia positiva, desde sus métodos estrictamente establecidos, mantiene una postura ambigua respecto del caos: aunque se aproxima a él, no se asoma a sus profundidades, de tal manera que solo registra la exploración y el control de un sector del caos, a partir de una interconexión de variables que adquieren el estatuto de verdad y marco de referencia.

Y finalmente, a propósito del arte, encuentran en éste un aliado con el caos, esto es, comprenden el arte, no como acción en sí misma, sino como camino y apertura al infinito. El arte, en esta perspectiva de pensamiento, siempre remite a una sensación que no soporta lo representacional, sino lo diferencial, lo que excede al original. El arte, en esta dirección planteada, será siempre desterritorialización de lo establecido y territorialización de un nuevo plano de composición que le apunta a lo infinito. Como plantea Van Gogh, citado por Deleuze y Guattari: “en vez de pintar la pared banal del apartamento, pinto el infinito, hago un simple fondo con el azul más vivo, más intenso” (Deleuze y Guattari 1993, pp. 182-183).

Una vez que se ha explicitado en los párrafos anteriores el procedimiento investigativo que da lugar a la creación de sentido, esto es, a darle visibilidad a conceptos emergentes que desterritorializan representaciones y creencias relacionadas con la gestión y la organización escolar, se procede a reflexionar cada uno de estos conceptos en relación con los objetivos propuestos en la investigación:

Acontecimiento: Este es un concepto central en esta investigación, entendiendo que la comprensión del acontecimiento que se refleja en las entrevistas realizadas a los rectores, da lugar precisamente a esta segunda lectura o segundo nivel de análisis que configura conceptos emergentes que dotan de un cierto orden a la investigación realizada. Sin embargo, como se enunciaba más atrás, no es un orden que coagula el devenir, sino un plano de consistencia (que se mantiene por un corto tiempo) que se abre después a un nuevo caos que es también la entrada a la creación y a la coexistencia con el azar y la diferencia.

El trabajo con el acontecimiento permitió en primera instancia darle un carácter vivencial¹⁶ al proceso metodológico, ya que fue precisamente el encuentro con los afectos, lo que hizo posible la emergencia de discursos de los directivos docentes que daban cuenta de sus experiencias particulares de liderazgo y gestión, enmarcadas en sus mutaciones subjetivas y sus comprensiones políticas. Se buscó, a partir del acontecimiento, reflejar aspectos problemáticos o potentes vividos por ellos en sus prácticas de administración educativa, utilizando para esto entrevistas en profundidad y diálogos abiertos.

En cuanto a la utilización teórica del concepto, la investigación se alió con el significado que le da Deleuze a éste, ya que existen en la filosofía múltiples formas de acercarse al acontecimiento. Para Deleuze, y en general, para muchos autores y autoras de la filosofía de la diferencia, el acontecimiento delimita un punto referencial, un principio de orden, gracias al cual se dotan de sentido las caóticas y nómadas singularidades. De tal manera que el acontecimiento se convirtió en un organizador que le daba sentido a las narraciones de los directivos docentes, emergiendo experiencias –moleculares y algunas de fugas¹⁷-(Piedrahita y Gómez 2015) que se comprendían en

¹⁶ Lo vivencial, surge en relación a la interpretación que Deleuze hace de Spinoza sobre lo que es capaz un cuerpo. Lo vivencial se orienta a encontrar, no los signos de afectos que debilitan los cuerpos, sino las potencias inscritas en los cuerpos y las formas como éstas afectan el pensar. Se trata de la afectación-afección; lo que una persona hace con su cuerpo afecta su pensamiento y este afecta la totalidad de su cuerpo.

¹⁷ Para mayor comprensión de estos conceptos, revisar los avances teóricos producto de la segunda fase de esta investigación.

referencia a las mutaciones, agenciamientos y formas otras de actuar políticamente.

El acontecimiento, por decirlo de manera simple, se alía y al mismo tiempo lucha con el des-orden; se alía, porque reconoce la potencia creadora que existe en el caos, y busca doblegarlo para darle sentido a un conjunto de hechos que enriquecen, en este caso, el pensamiento social y la investigación educativa. Entonces, lo que permitió enunciar unos conceptos emergentes, fue precisamente el acontecimiento, ya que éste dotaba de sentido las multiplicidades contenidas en las narraciones, las cuales desbordaban la descripción de hechos lineales. El análisis acontecimental al abordar en clave de nodos o núcleos las entrevistas -y no en secuencia pasado, presente, futuro- permitió recoger situaciones muy pertinentes para la investigación en referencia al presente vivido.

El análisis de acontecimientos permitió, entonces, orientar la investigación, no hacia el esclarecimiento de significados, sino hacia el descubrimiento de lo que está ocurriendo en este particular momento en el ejercicio de gestión de los directivos entrevistados, y hacia donde apunta éste, o sea, los problemas, alcances, potencias y resistencias. Con el análisis acontecimental se buscó siempre darle visibilidad a lo emergente y no lo que estaba largamente significado, de tal manera que en las proyecciones de esta investigación (que hacen parte del tercer capítulo) la orientación metodológica de este concepto fue decisiva.

Lo que interesaba en el análisis de los acontecimientos, no era simplemente significar una vida desde una perspectiva psicológica, sino dar cuenta de la dirección en que apunta actualmente el fenómeno de la gestión y la organización escolar, privilegiando las *formas otras*. Quiere esto decir que es una investigación que hizo una clara opción por lo potente, esto es, por la comprensión de las fuerzas en movimiento que se despliegan en el ejercicio de la administración educativa, y además, la particular manera como estas fuerzas se relacionan con otras que las detienen o las fortalecen (por ejemplo, las políticas estatales en materia educativa, los contextos de pobreza y violencia en las IES, las metodologías de enseñanza, entre otras)

Darle visibilidad entonces, a los *agenciamientos, mutaciones, y comprensiones sobre lo político*, como conceptos emergentes en este análisis de segundo orden, es pensar en una lógica acontecimental que da cuenta de lo emergente, o sea, de las mesetas que se levantan en un paisaje y que evidentemente afectan y transforman la panorámica general de las formas de administración de algunos directivos docentes en Colombia. Sin el análisis acontecimental estas protuberancias permanecerían mudas, de tal forma que es en este punto preciso donde se inserta el carácter político y ético de esta investigación que está comprometida con el discernimiento de aquello que está cambiando en los directivos docentes como colectividad y el lugar político hacia donde apuntan históricamente.

Finalmente, lo que permitió comprender el despliegue de conceptos dados a partir del abordaje del acontecimiento, fue el juego caleidoscópico de las múltiples fuerzas que convergen en él y las que se difunden desde él. Por esto, en esta investigación no solo se hace un análisis que muestra los *agenciamientos, mutaciones y formas otras de abordar lo político*, como aquello que converge en el acontecimiento, sino que además se explora el *plano de lo creador* implícito en estas categorías, o sea, lo que se difunde a partir de estas prácticas y que necesariamente está asociado a la creación de otras formas de gestión y organización, más en consonancia con los *agenciamientos colectivos* y la constitución de subjetivaciones políticas. Este tercer y último análisis, que se bosqueja en el también tercer capítulo de este informe, bordea, entonces, el plano de lo virtual o la utopía, constituida por subjetividades mutantes que no solo experimentan el acontecimiento, sino que lo producen generando nuevos sentidos.

En síntesis, la importancia del acontecimiento para esta investigación se puede trazar en dos direcciones: a) descubrir lo molecular y las probables fugas en relación con la constitución de sentido de las narraciones individuales b) trazar un plano de lo posible, en el cual, a partir de los deslizamientos conceptuales del acontecimiento –*agenciamientos, mutaciones y experiencia de lo político*– sea posible mostrar la manera como las colectividades generan nuevos sentidos o potencias transformadoras de la sociedad. El sentido, como lo plantea Deleuze, es algo que lo producen los cuerpos colectivos. "El sentido no

es jamás principio ni origen, sino producto. No hace falta descubrirlo, restaurarlo ni reutilizarlo, sino producirlo, mediante una nueva maquinaria". (Deleuze, 1985, pp. 89).

Mutaciones: El concepto de mutaciones que surge asociado al plano de lo posible, tiene para esta investigación un sentido creador o ficcional, es decir, marca una clara posibilidad subjetivante transformadora y política. En esta investigación se reconoce el papel que juegan las mutaciones en las emergencias de nuevas colectividades agenciadas que evidentemente recogen relaciones otras con lo político. En las mutaciones, que dan cuenta de los devenires subjetivantes, se constituye un desdibujamiento del ego y de las identidades personales asignadas, de la mano de prácticas centradas en la ficción y creación. Y también se expresa un sentido de lo espiritual, que para esta investigación, surge derivado de la comprensión que sobre este concepto expresa Foucault, en el texto la "Hermenéutica del sujeto" (2011). En este texto Foucault plantea el concepto de espiritualidad en su relación con la ascesis, o el *conócete a ti mismo*, que implica una profunda relación con la mismidad que desencadena una nueva constitución y transfiguración de las subjetivaciones. Foucault señala tres diferencias entre la concepción de ascesis vista desde una perspectiva judeocristiana y desde la perspectiva de la filosofía antigua: a) no está orientada a la renuncia a sí mismo, sino a la constitución de sí mismo; b) no está regulada por los sacrificios, sino por el dotarse de algo que no se tiene; c) no persigue ligar el individuo a la ley, sino el individuo a la verdad. El propósito de esta ascesis enunciada por Foucault se dirige entonces a la consolidación de formas de subjetivación atravesadas no por un sujeto cognoscente, sino por formas subjetivantes enmarcadas en mutaciones, transposiciones y creación de nuevos sentido.

Como se deriva del anterior comentario, esta espiritualidad constituida desde Foucault como ética y ontología, no es la misma espiritualidad judeo-cristiana; por el contrario es una espiritualidad que implica mutaciones y metamorfosis y se refiere a la verdad, no como producción de conocimiento, sino como voluntad de poder sobre nosotros mismos, es decir, explicita una ética que se expresa en un trabajo de cuidado y de conocimiento de sí.

Mutar, en el estricto sentido atribuido al concepto en esta investigación, implica entrar en convergencias colectivas que explicitan búsquedas políticas y espirituales que se ubican en el lugar de la creación de acontecimientos y en la traducción de los acontecimientos hacia experiencias de mutación colectiva. En las mutaciones se refleja la ficcionalización y la creación de nuevos sentidos que se abren a otras realidades y otras existencias. Son estrictamente procesos políticos que generan trasmutaciones -en el nivel de lo individual- y conjunciones colectivas que conducen a los cuerpos singulares más allá del individualismo, la identidad, la persona y el ego.

Entender las mutaciones en el sentido atribuido a este concepto por diversos autores de la filosofía de la diferencia, entre ellos Deleuze y Nietzsche, implica plantearse cuatro cuestiones: a) ingresar a un plano de immanencia, o sea, reconocer que la realidad y las mutaciones las producen las personas situadas en la potencia de un cuerpo colectivo. b) devenir para cambiar circunstancias y trascender límites. O sea, el devenir como tránsito productivo que lleva a las personas a mantenerse creando y en movimiento. c) constituir el devenir en el sentido nietzscheano, o sea, como voluntad de poder que lleva a la persona a trascender sus propios límites -de identidad, de género, de creencias culturales, de formación académica, de procedencia, entre otras-. No es crecimiento ascendente, sino expansión y multiplicación de encuentros y relaciones que generan trasmutaciones, metamorfosis y resistencias expresadas en un cuerpo individual y colectivo d) señalar acontecimientos que reflejan ordenamientos otros y lógicas otras, distintas a las lógicas de dominación y control existentes en los espacios instituidos escolares.

Lo político: Esta categoría teórica, en el marco de esta investigación, se aborda desde el concepto de Multitud elaborado por Michael Hardt y Antonio Negri, (2005) en tanto que permite hacer una clara diferenciación de la experiencia de masa y de la multiplicidad. Lo político, entonces, no se refiere a la actuación de una masa indiferenciada; está nombrando singularidades mutantes que devienen y se constituyen al interior de agenciamientos colectivos. Tampoco es multiplicidad, porque no es suma de individualidades agrupadas ciegamente de cara a una ideología, o también a un sistema de

creencias o de representaciones sobre la manera como se debe comportar la organización y la gestión. Lo político es constitución de un plano de existencia singular que se expresa precisamente en el modo particular de asociarse. Lo político entonces configura un plano de creación, ya que en su misma forma de agruparse emerge la novedad y lo inédito.

Sintetizando, lo político en esta investigación, o más bien, el encuentro con lo político reflejado en las narraciones de los rectores, representa las convergencias de colectividades que se resisten a ser masa y que evidencian una desobediencia creadora respecto de controles jerárquicos; son colectividades que transitan en un plano de inmanencia que configura agenciamientos políticos colectivos. Con esto se descubre también en la investigación, una nueva ontología o forma de existencia humana que tiene como motor la voluntad de poder, o sea, la voluntad para conectarse con aquello que hace resistencia a poderes hegemónicos representados en formas caducas verticales y jerárquicas de administrar lo educativo, en las políticas neoliberales que movilizan las actuales reformas educativas, y en general resistencias a directrices de gestión y organización centradas en el control, la vigilancia y la invisibilización de la diferencia. Finalmente lo político es el horizonte de sentido que se convoca centralmente en esta propuesta investigativa que indaga en la gestión de los rectores, en sus formas de resistencia, sus mutaciones y la constitución de subjetivaciones políticas que provocan formas otras de organizar y gestionar la institución educativa.

4. EL ENFOQUE DIFERENCIAL EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS.

Como parte de este informe, es importante dejar planteado en profundidad, el enfoque diferencial que le ha otorgado un amplio marco cultural y político a todo este proceso investigativo y a las subsiguientes fases de este acercamiento a los procesos de organización y gestión en instituciones educativas de Bogotá. El enfoque diferencial, estructurado a partir de los conceptos de diversidad, pluralismo e interculturalidad, atraviesa las actuales políticas culturales educativas y, en general, todas las políticas públicas, convirtiéndose en preocupación primordial de organismos nacionales¹⁸ e internacionales¹⁹ que unifican esfuerzos para plasmar propuestas en documentos que reflejen consensos sociales sobre las comprensiones actuales de la diferencia y sobre las variables que se deben tener en cuenta para el diseño de políticas públicas que recojan el actual giro de derechos que recogen lo cultural y lo colectivo. Más que atender a criterios fundamentalistas y rígidos referidos a las actuales formaciones sociales, el enfoque de la diferencia se preocupa por el devenir de lo social y las condiciones emergentes y contextuales asociadas a este movimiento, ya que son precisamente ellas, las que señalan las diferencias que se van gestando y los conflictos derivados de estas emergencias.

4.1. Plan de Desarrollo Distrital -Bogotá Humana- y el enfoque diferencial:

La actual Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital encargada de dar los lineamientos distritales 2012-2016 para la aplicación del enfoque diferencial está integrada por: a) la Secretaria Distrital de Integración Social-SDIS que preside la Comisión b) el Instituto Distrital de la Participación y

¹⁸ Este enfoque se refleja muy claramente en el Acuerdo por lo Superior 2034 o la propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en un escenario de paz, propuesto por el CESU.

¹⁹ Aquí se incluyen las propuestas y documentos de la UNESCO y el PNUD en apoyo al desarrollo de políticas culturales en Latinoamérica. Entre ellos, de la UNESCO, Nuestra Diversidad Creativa (1996), la Declaración sobre la Diversidad Cultural (2001), Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). Del PNUD, El informe mundial sobre Desarrollo Humano 2004: La Libertad Cultural en el mundo diverso de hoy.

Acción Comunal- IDPAC, que actúa como Secretaria Técnica c) la Secretaria Distrital De Gobierno- SDG d) la Secretaria Distrital De Desarrollo Económico- SDDE e) la Secretaria de Educación Distrital- SED f) la Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte- SDCRD g) la Secretaria Distrital de Salud- SDS h) la Secretaria Distrital de Planeación- SDP i) la Secretaria Distrital De La Mujer, como invitada permanente. Esta Comisión según el Decreto 546 de 2007²⁰ tiene como objetivo “articular la ejecución de las políticas públicas de equidad e igualdad de oportunidades para los grupos poblacionales del Distrito Capital y en especial, para las poblaciones que se encuentran en situación de debilidad manifiesta”. En este Decreto también se establecen sus funciones orientadas a “Coordinar la implementación de las estrategias tendientes a evitar las distintas discriminaciones” y “Aunar y coordinar esfuerzos institucionales para la ejecución de las políticas poblacionales referentes a grupos étnicos, Mujer, Géneros y Diversidad Sexual, y etáreos con énfasis en la Juventud y población en situación de discapacidad”

El objeto y las funciones de esta comisión aparecen articuladas al Plan de Desarrollo Distrital -Bogotá Humana-²¹ que incorpora en su objetivo general la aplicación del enfoque diferencial en todos sus programas y proyectos. En este Plan se establece una propuesta gubernamental de respeto a las diferencias, a través de “...mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia con énfasis en la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas. Se buscará que en Bogotá se

²⁰ Decreto 546 de 2007 mediante el cual se reglamentan las Comisiones Intersectoriales del Distrito Capital. Artículo 16

²¹ El Acuerdo 489 de 2012 por el cual se adopta el Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016 BOGOTÁ HUMANA tiene como eje uno: *Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo cuya definición y alcance precisa.* En este eje se establece: “...reducir las condiciones sociales, económicas y culturales que están en la base de la segregación económica, social, espacial y cultural de la ciudadanía bogotana, que contribuyen a la persistencia de las condiciones de desigualdad o que dan lugar a procesos de discriminación. Se trata de remover barreras tangibles e intangibles que le impiden a las personas aumentar sus opciones en la elección de su proyecto de vida, de manera que estas accedan a las dotaciones y capacidades que les permitan gozar de condiciones de vida que superen ampliamente los niveles de subsistencia básica, independientemente de su identidad de género, orientación sexual, condición étnica, de ciclo vital, condición de discapacidad, o de sus preferencias políticas, religiosas, culturales o estéticas.”

reduzcan todas las formas de segregación social, económicas, espaciales y culturales...”²²

La *propuesta diferencial* –conceptual y metodológica- de esta Comisión Intersectorial Poblacional de Bogotá, está articulada a un *enfoque de derechos* que se fundamenta en los derechos humanos, convirtiéndose estos dos campos en horizontes de sentido -filosóficos, éticos, normativos- para el diseño y la implementación de políticas públicas orientadas al ejercicio pleno de la ciudadanía y de los derechos humanos. En esta dirección, plantean tres objetivos²³ que deben ser centrales en la construcción de políticas públicas que promuevan la diferencia:

- ✓ Garantizar el cumplimiento de las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos derivadas de tratados e instrumentos jurídicos de derechos humanos y promover ese cumplimiento por parte de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial y por los tres órganos de gobierno.
- ✓ Institucionalizar y fortalecer mecanismos jurídicos y administrativos que garanticen el reconocimiento, respeto, cumplimiento, protección, reparación y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- ✓ Consolidar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos que contribuya a que las personas, grupos y colectivos sociales, y particularmente las y los servidores públicos, conozcan, defiendan y promuevan sus derechos humanos y libertades fundamentales, exijan el cumplimiento de las obligaciones estatales en la materia, demanden la atención y reparación de su violación y favorezcan una mejor convivencia social. (Lineamientos Distritales para la aplicación del Enfoque Diferencial, 2013)

En estos objetivos se plantea claramente el impulso que el Estado debe dar a las acciones diferenciales en todos los sectores de la sociedad, de tal manera

²² Objetivo General BOGOTÁ HUMANA Acuerdo 489 de 2012 por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016

²³ Estos objetivos fueron recogidos por la Comisión del Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal. Ciudad de México, 2009, y de la Secretaría Distrital de Integración Social – Dirección Poblacional. Equipo Diferencial. Orientaciones para el abordaje del enfoque de derechos y el enfoque diferencial en el marco de las políticas públicas poblacionales. Bogotá. 2011

que se constituya una cultura que propenda por el reconocimiento de *lo otro*, el respeto a las diferencias y la resistencia colectiva frente a la segregación, la desigualdad, la inequidad y la discriminación. Igualmente plantean que estas acciones que contribuyen al *reconocimiento* deben ser articuladas a ejercicios de *redistribución*, para que de esta convergencia surjan claras propuestas sociales que tienen como horizonte la justicia y la igualdad social.

Como parte importante de este documento sobre *Lineamientos Distritales para la Aplicación del Enfoque Diferencial-LAED*, se señalan las diversas políticas públicas que recogen el enfoque diferencial y el enfoque de derechos, anotando que son ellas, precisamente, las que demuestran ampliamente el compromiso de los últimos gobiernos de Bogotá con todas las poblaciones que han ocupado históricamente un lugar marginal y excluyente:

- ✓ Decreto Distrital 482 de 2006, "Por el cual se adopta la Política Pública de Juventud para Bogotá D.C. 2006-2016"
- ✓ Decreto Distrital 470 de 2007, "Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital"
- ✓ Decreto Distrital 403 de 2008, "Por el cual se modifica el Decreto 151 del 21 de mayo de 2008, en relación con la orientación y coordinación del Plan de Acciones Afirmativas para los afrodescendientes residentes en Bogotá D.C."
- ✓ Acuerdo 371 DE 2009 "Por medio del cual se establecen lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas-LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones"
- ✓ Decreto Distrital 166 de 2010, "Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones"
- ✓ Decreto Distrital 345 de 2010, "Por medio del cual se adopta la Política Pública Social para el Envejecimiento y la Vejez en el Distrito Capital"
- ✓ Decreto Distrital 520 de 2011, "Por medio del cual se adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá, D. C."

- ✓ Decreto Distrital 543 de 2011, "Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C."
- ✓ Decreto Distrital 544 de 2011, "Por el cual se adopta la Política Pública de y para la Adulthood en el Distrito Capital"
- ✓ Decreto Distrital 545 de 2011, "Por medio del cual se adopta la Política Pública para las Familias de Bogotá, D. C."
- ✓ Decreto Distrital 554 de 2011, "Por el cual se adopta la Política Pública Distrital para el reconocimiento de la Diversidad Cultural, la garantía, la protección y el restablecimiento de los Derechos de la Población Raizal en Bogotá y se dictan otras disposiciones"
- ✓ Decreto Distrital 582 de 2011, "Por el cual se adopta la Política Pública Distrital para el grupo étnico Rrom o Gitano en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones".

Investigar para visibilizar prácticas pedagógicas innovadoras e incorporarlas a una propuesta de política pública educativa que aboga por el reconocimiento a la diferencia, se constituye entonces en el marco político y ético de esta propuesta investigativa que reconoce el interjuego entre intereses gubernamentales y luchas sociales y culturales. Es claro que en estas investigaciones educativas protagonizadas por dos instancias pertenecientes a la administración pública de Bogotá, como son la Universidad Distrital y el Instituto para el desarrollo educativo y pedagógico-IDEP, prima un interés referido a la promulgación de políticas públicas educativas que tomen en cuenta las diferencias que se están constituyendo actualmente en el campo de la niñez, la juventud, las identidades sexuales y de género, ya que son emergentes que obligan a repensar la Escuela de cara a resistencias que toman la forma de actividades pedagógicas innovadoras, y constituyen otras formas de organización y gestión, que replantean al mismo tiempo el papel que juegan en este cambio cultural los maestros y los directivos docentes.

4.2. La perspectiva de derechos humanos y su convergencia en las Políticas Públicas:

La perspectiva de derechos hace parte de una concepción de desarrollo humano que avanza de cara al sentido ético, político y subjetivo constituido en los derechos humanos. En esta dirección, es un enfoque que convierte a los derechos humanos en horizonte de sentido para la implementación de políticas públicas y la materialización de derechos de aquellos grupos humanos que han vivido históricamente la marginalidad, la discriminación y la exclusión. Sin embargo, no se trata de entender la perspectiva de derechos simplemente como una aspiración o un horizonte hacia el que avanzan las sociedades, sino entender que en este enfoque está planteado también un método para el alcance de esos derechos. Por esta razón, se reconoce en este enfoque una propuesta de cambio cultural y de impulso a los movimientos colectivos y los empoderamientos subjetivos que hacen posible unas particulares maneras de actuar en referencia a los derechos humanos.

En la aparición de este enfoque en el contexto latinoamericano se hicieron presentes varios procesos que propiciaron el replanteamiento de la propuesta de sociedad y civilización instituida desde diversos sistemas de pensamiento, entre ellos el positivismo, y desde las formulas económicas y culturales del actual capitalismo. Entre ellos están:

- ✓ La apertura de las ciencias sociales hacia una propuesta de interdisciplinariedad y de convergencia entre diversos campos que articula lo político, lo ético, lo normativo y lo subjetivo. Es claro que unas políticas públicas que tiene de trasfondo los derechos humanos deben recurrir a una visión transdisciplinaria y a una convergencia epistémica que trace puentes entre campos diversos.
- ✓ La apertura de diversos países de Latinoamérica a gobiernos democráticos y de izquierda que lleva a un replanteamiento de la economía, la política, la sociedad y las formas de existencia. Se recurre en este nuevo panorama latinoamericano al fortalecimiento de movimientos sociales que producen agenciamientos colectivos en poblaciones anteriormente excluidas y al diseño de políticas públicas acordes a los nuevos posicionamientos de estas ciudadanías de resistencia.

- ✓ El surgimiento de un pensamiento crítico en Latinoamérica que reflexiona sobre las condiciones culturales y económicas impulsadas desde el neoliberalismo y sobre la necesidad de rescatar el papel del Estado y reordenar los criterios de mercado de la propuesta neoliberal.
- ✓ La reflexión sobre las condiciones culturales y de subjetivación que emergen en el capitalismo y en la economía de mercado y que trascienden el esquema únicamente económico y de distribución de la riqueza de algunas tendencias del pensamiento crítico.
- ✓ La apertura a una cultura de la diferencia que reconoce la existencia de múltiples estratos en las existencias humanas y las luchas de diversos conglomerados humanos por la reivindicación de sus derechos. Esto lleva finalmente a una intervención gubernamental expresada en políticas públicas con perspectiva de derechos humanos incluyentes y diferenciadoras.
- ✓ La emergencia de una nueva concepción sobre derechos humanos de segunda y tercera generación que amplían el campo de lo político y lo económico, hacia los derechos culturales y los derechos colectivos. Esta tendencia en los derechos humanos muestra el avance de las sociedades latinoamericanas respecto de la dignidad y el respeto al ser humano. Y además, reconoce la importancia para Latinoamérica de los actuales movimientos de mujeres, grupos étnicos, jóvenes, campesinos, entre otros.

En síntesis, este enfoque de derechos para la implementación de políticas públicas, tiene como objetivo central la protección de la persona humana, a través del reconocimiento de derechos, la redistribución de éstos y la participación en su implementación. Igualmente, se encarga de plasmar en los planes de desarrollo las luchas colectivas, las reivindicaciones sociales y las reflexiones teóricas que históricamente han logrado ampliar el contenido referido a la *dignidad humana*. Por esta razón es un enfoque que aspira a involucrar en los planes y políticas gubernamentales, las tres concepciones o generaciones interdependientes de los derechos humanos que dan cuenta de su evolución y su sostenibilidad.

En la primera promulgación de los derechos humanos se incluyen los derechos civiles y políticos; éstos emergen durante las revoluciones políticas del siglo XVIII y al interior de una concepción de Estado liberal que dejaba al individuo en autonomía de actuar, sin impedimentos, sobre todo en el campo de lo económico.

En la segunda generación de derechos humanos se amplía el horizonte de regulación humana, en tanto que se incluyen los derechos económicos, sociales y culturales que dan cuenta de las resistencias de los movimientos sociales de la primera mitad del siglo XX que reaccionaban contra las condiciones de injusticia alentadas por el capitalismo y la revolución industrial y urbana gestada en el siglo XVIII. La dignidad humana, bajo el influjo capitalista, se encontraba amenazada a partir de las prácticas de mercado que solo favorecían a los dueños de los medios de producción y convertían al trabajador en una mercancía intercambiable. El Estado liberal -dejar hacer, dejar pasar- debía dar paso a un Estado preocupado por lo social, por las poblaciones marginales, y con capacidad para regular las fuerzas económicas en conflicto. En este punto, emergen entonces, los derechos humanos de la segunda ola, impulsados desde el Estado para transformar las existencias a través de un horizonte de dignidad, representado en los derechos económicos, sociales y culturales, y expresado en educación, salud, trabajo, vivienda, alimentación, seguridad social, recreación, entre otros. Estos derechos se encargan además de crear condiciones de posibilidad para el ejercicio pleno de los derechos sociales, políticos y económicos.

Y, finalmente, la tercera ola de derechos humanos, amplía aún más el marco de referencia de la dignidad humana, al incluir derechos colectivos y ambientales que toman en cuenta los entornos del ser humano, la naturaleza, los seres vivos, y los derechos de aquellos que están por nacer. Estos derechos toman como referente el principio de solidaridad socialista actualizado hacia todos los seres vivos –actuales y futuros- que incluyen animales, plantas, y en general, todo aquello que dé cuenta de una vida. También se incluye en estos derechos el concepto de sostenibilidad, en cuanto al cuidado, no solo de la naturaleza, sino también de la preservación de las

diversas culturas y el respeto a las múltiples diferencias que se expresan en las colectividades humanas.

4.3. El enfoque diferencial, sus giros epistemológicos y su propuesta cultural y política

El enfoque diferencial implica primero que todo un giro epistemológico o una forma de pensar que evidencie la relación política-cultura-ética, o sea, la constitución de contextos políticos democráticos que se expresan en una particular relación con el otro, afirmada en principios de dignidad, igualdad, solidaridad y respeto entre los seres humanos. Entrar en el marco de comprensión de los derechos culturales, relacionados estrechamente con los propósitos de las instituciones educativas, implica pensar críticamente el monoculturalismo o la imposición hegemónica de una cultura sobre otras que se perciben como subalternas, y que se traduce, en la invisibilización de existencias y visiones del mundo que no encajan en un único punto de vista; se trata también de comprender la cultura en coincidencia con principios éticos pluralistas y al interior de contextos democráticos, de tal manera que se pueda restituir la memoria de grupos considerados como subalternos e históricamente difuminados por narraciones nacionalistas e imperiales. Ahora, lo nuevo en este actual concepto de cultura, es que solo se puede entender en el marco de procesos democráticos. (Nivón, 2013)

Esta relación que se está tejiendo entre cultura-política-ética, señala entonces, una nueva forma de pensar que canaliza un entendimiento no reductor y transdisciplinario de la cultura, y por ende, de la educación. En esta recomposición de la cultura, ha sido muy importante la emergencia de nuevos actores sociales que actualizan otras problemáticas distintas a las que tenían en el siglo XX los movimientos obreros, de estudiantes, de mujeres, y de la izquierda en general, ya que marcan resistencias no solo contra un modelo económico neoliberal, sino también contra una forma de cultura que actúa desde la seducción y el control de subjetividades y cuerpos que son ensamblados al engranaje del mercado y el consumo capitalista. También han jugado un papel importante en esta reconfiguración de la cultura, diversas tendencias de los actuales Estudios Sociales -entre ellas el posestructuralismo, las epistemologías del sur, la decolonialidad- las cuales presentan un punto de

vista que hace ruptura con concepciones que concebían la cultura como conjunto homogéneo de representaciones que pautan y estabilizan los límites de los grupos humanos.

Desde estas perspectivas teóricas y políticas, la Escuela emerge como campo complejo de subjetivación, de diferencia, de interculturalidad, es decir, de movimientos intersubjetivos que no le apuesta a la interacción con el otro desde una imposición que lo niega y lo transforma en algo que no es, o desde una tolerancia instrumental que no establece relación, sino desde el encuentro que deviene como acontecimiento creador al afirmar y reconocer especificidades y diferencias.

Ahora, el paso de esta versión de movilización política de los contextos culturales, al terreno de las políticas públicas, ha implicado un fuerte movimiento intelectual en Latinoamérica, reflejado en diversas colectividades y redes de investigadores, entre ellos la CLACSO²⁴ y el Foro Social Mundial²⁵, que le han apostado, entre otras acciones, a la promulgación de políticas públicas que tienen como referente las transformaciones sociales, el pensamiento crítico, lo diferente y lo emergente.

Según Nivón (2013), en Latinoamérica el viraje de las políticas públicas culturales (educativas, de identidad, de patrimonio, de lenguas, entre otras) hacia un campo reconfigurado y ampliado de la cultura, se inicia en los años 80 del siglo XX, después de un largo proceso iniciado en los años 50 y 60 del mismo siglo, donde se concebía la cultura desde una perspectiva autoritaria que solo le correspondía a intelectuales, artistas y políticos. El sentido de lo cultural en esta época, centrado en el desarrollo y la modernización, se correspondía con “un proceso de ruptura con el pasado por considerarlo

²⁴ El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, agrupa más de 370 centros miembros pertenecientes a países de América Latina, el Caribe, España y Estados Unidos. Es una institución internacional no-gubernamental, creada en 1967 a partir de una iniciativa de la UNESCO. Los objetivos del Consejo son la promoción y el desarrollo de la investigación y la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como el fortalecimiento del intercambio y la cooperación entre instituciones e investigadores de dentro y fuera de la región. Como actividad central se orienta desde una perspectiva crítica y plural a reflexionar los problemas sociales de Latinoamérica y el Caribe.

²⁵ El Foro Social Mundial-FSM, tiene un encuentro anual que se ha desarrollado desde el año 2001 en diferentes países –Brasil, India, Venezuela, Nairobi, Senegal, Túnez-. Busca alternativas al neoliberalismo y los efectos restrictivos de la globalización y el imperialismo, proponiendo para esto, espacios permanentes de debate democrático y formulación de propuestas que circulan a través de movimientos sociales, redes de investigadores, ONG.

lastrado por una sociedad pobre o indígena acechada por las tradiciones y los mitos. Por tanto, pensar la modernidad latinoamericana era imaginar la cultura occidental con las aportaciones “positivas” propias de cada nación. Esta era una tarea a cargo de las élites, de la gente letrada, aquella que podía asomarse al universo europeo con el suficiente acervo educativo y reflejar en parte el alma de la cultura popular” (Nivón, 2013, p. 25)

El paso de esta concepción de políticas culturales reducidas, a un ejercicio político ampliado que involucra lo ético, lo intercultural e intersubjetivo, tiene entonces su raíz en movimientos de reivindicación de derechos civiles y en procesos de resistencia frente a la discriminación protagonizados por colectividades plurales. Estos movimientos dieron lugar a la emergencia de nuevos lugares de reflexión de las Ciencias Sociales, y particularmente la Educación, expresados en diversas teorías sobre la diferencia enfocadas a la constitución de una nueva relación con la alteridad, la visibilización de nuevas existencias y estilos de vida, la creación de otras formas de entender la política desde la cultura, y en general, la aparición de tendencias teóricas sociales preocupadas por la creación de sentido respecto del sur, lo oriental, lo subalterno, el afuera, los márgenes, lo nuevo y lo posible.

Actualmente, en este principio del siglo XXI, la perspectiva de la diferencia está claramente anclada a movimientos de resistencia y a tendencias sociales progresistas que se expresan en una reflexión y una forma de pensar crítica que reconfigura prácticas políticas orientadas a la promulgación de políticas públicas culturales que toman en cuenta las diversidades que existen en un país y una región y que no están centradas únicamente en las diferencias que dieron lugar a las identidades nacionales y a los grandes sujetos colectivos de la modernidad (mujeres, afros, homosexuales).

Dado la fluctuación y la fugacidad del actual panorama social, además de las particularidades que surgen en los contextos educativos, es muy difícil centrar la discusión sobre la diferencia únicamente a partir de estas identidades subalternas que fueron consolidadas y homogenizadas desde la racionalidad moderna. De esta manera, más que nombrar categorías consolidadas al interior de la diferencia –de género, de clase, de elección sexual, de etnia, entre otras- es necesario impulsar amplios debates en los contextos educativos

sobre la cuestión de las identidades que están soportando estas actuales sociedades de mercado y sobre el juego inconsciente de la educación en la reproducción de estas formas identitaria. En este orden de ideas, es necesario que la Escuela recoja el debate enfocado a la *sobreproducción* de identidades capitalísticas, a su existencia transitoria en la sociedad de mercado actual, y al sentido que éstas adquieren en la reproducción de las lógicas de capital y consumo. Es claro que las diferencias alentadas desde el capitalismo, a través de los medios de comunicación, no tienen un sentido político de reivindicación de la diferencia y de resistencia respecto de lo homogéneo, sino de enganche del deseo hacia el consumo. Cuanto mayor sea la diversificación de identidades deseantes y aptas para el consumo, mayores serán los beneficios de un capitalismo orientado exclusivamente al mercado.

Este posicionamiento político y la producción de conocimiento situado, son unos de los puntos de referencia centrales en este ejercicio de pensar críticamente la diversidad y de movilizarse hacia la promulgación de políticas públicas culturales en los contextos educativos. Por esta razón, la investigación sobre “Experiencias Innovadoras en Organización y Gestión”, se constituye precisamente en un ejercicio crítico sobre las formas de resistencia creadora – en clave de innovación- que surgen en los contextos educativos y que reflejan formas otras de acercarse a lo diferente y lo que está emergiendo en la realidad social colombiana, más allá de visiones homogéneas y hegemónicas que impiden dar cuenta de lo nuevo y lo que hace ruptura en un continuo establecido.

Lo que surge finalmente en estos enfoques epistemológicos y políticos sobre la diferencia, que se abren paso en contextos colombianos y también latinoamericanos, es un nuevo horizonte de sentido que reformula lo social, lo cultural, lo educativo, y que avanza hacia un cambio civilizatorio donde lo extraño, lo mestizo y el dialogo sur-sur, tienen un lugar y una existencia en sí misma y no en referencia a condiciones culturales hegemónicas donde prima lo blanco, lo occidental, y lo moderno. Con esta visión que reconoce las diferencias, se vuelven visibles también unas condiciones de vida que recogen cosmovisiones ancestrales latinoamericanas, narrativas y estilos de vida de los jóvenes, culturas y reivindicaciones campesinas, además de múltiples maneras

de existir como mujeres y hombres. En el marco de estas transformaciones y resistencias que surgen de múltiples lugares sociales se propone *otro mundo posible* u otras maneras de *vivir bien* a partir de relaciones éticas de respeto y solidaridad con el universo en general y con todos los seres que en él habitan. Estas relaciones transforman de manera radical los vínculos efímeros y volátiles constituidos en una sociedad de mercado que solo aspira al consumo, la visibilidad social y el mantenerse a flote. Estos deseos comercializados que dan cuenta del complejo enganche de las subjetividades a los engranajes capitalísticos, son precisamente los que garantizan el mantenimiento de las exclusiones propias de la globalización. Se trata, según Bauman, de la producción de desechos humanos, es decir, de la expulsión de aquellos “que ya no son necesarios para completar el ciclo económico y que, por tanto, resultan imposibles de alojar en un marco social que se haga eco de la economía capitalista” (2005, p. 91).

4.4. Por una propuesta política y cultural que articula tanto el enfoque diferencial como la perspectiva de derechos.

Para realizar un acercamiento a esta articulación es importante acercarse al sentido político, cultural y de pertinencia histórica de las políticas públicas, a través de tres discusiones que recogen precisamente el énfasis en la segunda y la tercera generación de los derechos humanos: a) la política pública como respuesta a un campo de derechos b) las políticas públicas en relación con las comprensiones sobre las nuevas colectividades humanas, c) la propuesta de desarrollo que está en la base de la política pública.

4.4.1. La política pública como respuesta a un campo de derechos

El sentido actual de las políticas públicas emerge al interior de una sociedad latinoamericana que está buscando sus propios referentes culturales, sociales, políticos y económicos, más allá de la simple positivización de los derechos y el reconocimiento formal a las diferencias. Por esta razón, la actual promulgación de políticas públicas se da al interior de procesos de negociación con el Estado y los gobiernos, canalizado esto, a través de resistencias y movilizaciones colectivas que exigen el reconocimiento pleno de derechos. Las políticas públicas surgen entonces como respuesta al reconocimiento de derechos de

segunda y tercera generación, y en esta medida, a la concreción de los derechos de primera generación, o sea, derechos civiles y políticos.

4.4.2. Las comprensiones políticas sobre las nuevas colectividades humanas y los agenciamientos colectivos

En cuanto al sentido adscrito a las actuales colectividades es importante entender las nuevas formas de hacer política que surgen más allá de los intereses que caracterizaron las grandes movilizaciones contraculturales de los años 70 del siglo XX, protagonizada por sujetos colectivos conformados por grupos que presentaban similitudes identitarias en el alcance de objetivos políticos como fueron los movimientos de mujeres, grupos indígenas, homosexuales, grupos étnicos y jóvenes. Más adelante, durante la década del 80 de este mismo siglo, se da un giro en la política, en el cual pierden importancia las estructuras sociales y se avanza hacia un agenciamiento colectivo protagonizado por grupos sociales que ya no están en la vanguardia revolucionaria, sino por personas comunes que las unen afectos e intereses compartidos, solidaridades y deseos de transformar problemáticas sociales comunes.

Esta nueva ola de la política o las nuevas protestas en Latinoamérica son convocadas por un amplio espectro de actores sociales que mantienen diferentes características respecto de la política del siglo XX. En esta política hay una nueva relación con el Estado donde se defienden intereses populares que van desde la discrepancia, al acuerdo, o al distanciamiento. Los acuerdos son más frecuentes en aquellos países latinoamericanos que han logrado mantener gobiernos democráticos y de izquierda, aunque no se descartan las protestas provenientes de grupos de derecha o de grupos de izquierda interesados en reorientar las propuestas de corte social.

También se hace visible en esta nueva perspectiva de la política, otras formas de participación que pasa por las solidaridades, las motivaciones comunes, los deseos y que llevan a acuerdos y organizaciones políticas que son transitorias frente a un problema social que se asume como compartido. No se reflejan en

estas actuaciones políticas, los mismos referentes de los grupos obreros y de vanguardia revolucionaria característicos del siglo XX, donde la práctica política involucraba una estrategia final que siempre llevaba a la toma del poder.

Finalmente, y como conclusión a este punto, es importante anotar que el sentido de los nuevos movimientos sociales, más cercanos a lo fluido que a lo estructural, tienen que ver con la reformulación democrática de su ciudadanía, de su existencia y de su expresión política y cultural. Esto implica comprender no solo las desigualdades económicas y la irracionalidad del modelo capitalista de mercado, además de la política excluyente que solo toma en cuenta como interlocutores válidos a los políticos y los partidos, sino la interdependencia entre lo económico, lo político y lo culturales para generar un nuevo orden democrático. Es una política soportada en los agenciamientos colectivos y en la producción de otros modelos de sociedad, de existencia, de relación con el otro y con la naturaleza, desde los que se negocia y se toman decisiones.

4.4.3. Las concepciones de desarrollo que están en la base de las políticas públicas

El tratamiento al problema de la transformación y el desarrollo social, en relación con las políticas públicas, debe enfocarse en una lógica que trascienda el énfasis en lo económico y se traslade al campo de lo humano. Para el capitalismo el ser humano está subordinado al capital, de tal manera que la creencia que surge de esto es que el desarrollo del mercado es suficiente para el desarrollo de los pueblos y de todos los problemas humanos. Se crea entonces una cultura del consumo que controla y seduce para convencer sobre las bondades de este sistema de producción y sobre la necesidad de hacer parte de este engranaje de mercado como única posibilidad de existencia humana y única fuente de felicidad y gratificación. El “paraíso capitalista” como horizonte de posibilidad, se vende desde los medios de comunicación y la publicidad, enganchando deseos y voluntades a un modo de consumo capitalista y a la capacidad de hacer un capital que garantice la vida que se vende desde múltiples espacios sinópticos que aseguran un plus de poder y visibilidad social.

Por lo anterior, la propuesta que está emergiendo en Latinoamérica, encarnada en múltiples voces decoloniales, expresa la necesidad de pensar de *otra manera* el desarrollo humano, en la medida en que se constituyen otras formas de transitar por la historia, la cultura, la economía, la educación, sin que el mercado o los valores del capitalismo sean los referentes de este cambio. *Pensar de otra manera*, es exactamente crear diferencias, avanzar hacia una exterioridad que no se encuentra significada en un sistema dicotómico instaurado en América Latina como colonizadores/colonizados. Quiere esto decir, que es necesario inventar formas mutantes, adscritas al desarrollo, que no estén ubicadas en el horizonte de comprensión de la racionalidad moderna, la economía de mercado y la cultura del éxito inmediato que surge adscrita al modelo capitalista, así esto implique cambiar el mismo concepto de desarrollo y sustituirlo por una figura conceptual que haga relación a devenires que no avanzan de cara a un horizonte de desarrollo claramente representado por intereses individualistas o por una estrategia de éxito e interés inmediato.

Esto remite a un problema que no es solo económico, sino cultural y subjetivo, ya que la colonización se juega en un tipo específico de formas de pensar y existir que siempre remite al *deseo* de hacer parte de una elite signada por la capacidad adquisitoria y la visibilidad social. Estos mundos que se venden desde la publicidad capitalista, son los que circulan ampliamente en la actual sociedad globalizada, y son los que se encargan de subjetivar a los individuos en una idea de desarrollo que soporta a su vez el desarrollo capitalista. El actual neoliberalismo, no es únicamente una propuesta económica, es, sobre todo, cultural, que atraviesa lo estético, lo ético, lo social, lo político, lo pedagógico, estableciendo de manera estrecha lo que es racional, legítimo, y deseable.

Dicho de otro modo, abordar el problema de la colonialidad, implica entrar en el campo de los modos de subjetivación, o sea, de aquellas subjetividades que soportan procesos de colonización, a partir de las cuales se crean realidades y sentidos fundados en el dominio y la exclusión. Frente a esto, la propuesta latinoamericana decolonial que surge como alternativa al desarrollismo

capitalista, reviste una gran importancia, en tanto que es búsqueda de diferencia, o constitución de subjetivaciones que no transitan en lo significado y repetido desde los dispositivos capitalistas, sino en existencias que trascurren en el afuera, que anhelan el cambio y la mutación, y que se resisten a la domesticación. Lo que caracteriza estas existencias, es el deseo de moverse, de hacer tránsitos insólitos que llevan al olvido y la difuminación de lo instituido y de las identidades capitalísticas consolidadas. (Piedrahita, 2014)

En conclusión, la reflexión sobre el enfoque diferencial, pone el acento en problemáticas que están más allá de las políticas públicas y que señalan el debilitamiento del modelo civilizatorio capitalista y neoliberal en Latinoamérica y la emergencia de una nueva izquierda que lidera resistencias colectivas en el terreno de lo político, lo cultural y en la constitución de nuevas subjetivaciones o maneras de existir que se sitúan en el afuera de lo significado desde las agencias culturales capitalistas.

BIBLIOGRAFIA

Bauman, Z. *Identidad*, Buenos Aires: Losada, 2005.

Bolívar, Antonio. 2012. *Políticas actuales e mejora y liderazgo educativo. España. Ediciones Aljibe.*

Bonilla Castro E., Hurtado Prieto J. & Jaramillo Herrera C. (2009). *La investigación. Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico. Colombia: Alfaomega.*

Cajiao, Francisco. 2014. *Fortalecimiento institucional y liderazgo educativo. La importancia de las instituciones en la construcción de civilidad. Colombia. Editorial Magisterio.*

Coffey A. & Atkinson P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia*

Deleuze, G. *Lógica del sentido*. Barcelona: Editorial Paidós. 1985.

Deleuze G. y Guattari, F. *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona: Anagrama.1993.

Foucault, M. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica. 2011.

Gelado R.M. (2009) *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Vol. 39, No. 110*

Gómez, J. y Piedrahita, C. *Innovaciones Pedagógicas: Nuevas existencias y otras maneras de abordar lo político en la Escuela*. Colombia: Magisterio, Argentina: CLACSO, 2015.

Guattari f. y Rolnik s. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños

Hardt M. y Negri A. *Multitud*. Barcelona. Debate, 2004.

Hardt, M. y Negri, A. *Multitud*. Barcelona: Debolsillo, 2005

Lineamientos distritales para la aplicación del enfoque Diferencial
file:///C:/Users/Claudia/Downloads/lineamientos_distritales_para_la_aplicacion_de_enfoques_diferenciales_19-12-2013[1].pdf

Lorenzo, Manuel. 1994. *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid. Editorial La Muralla S.A.

Nivón, E. *Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad*. En Grimson, A y Bidaseca, K. (Coordinadores) *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

Piedrahita, C. *Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas*. En Piedrahita, Díaz, Vommaro. *Acercamiento metodológico a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Bogotá: Editorial Magisterio. Argentina: CLACSO. 2014

Sánchez Upegüi, A., (2010). *Introducción: ¿qué es caracterizar?* Medellín, Fundación Universitaria Católica del Norte.

Sen, A. (1999) *Desarrollo y libertad*. Barcelona Editorial Planeta

Strauss A. & Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Villamizar, Clara, Andrés Flórez, Juan Quevedo, Marco Gracia y Gabriel Rodríguez. 2010. *Liderazgo y cultura en las organizaciones escolares: un estudio de caso sobre el desarrollo educativo*. Colombia. Universidad del Magdalena.

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÒN DE INFORMACIÒN

<p>LIDERAZGO, PARTICIPACIÓN, Y GESTIÓN EN LA ESCUELA</p> <p>INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO-IDEP</p> <p>UNIVERSIDAD DISTRITAL- MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA</p>	
<p>GUÍA PARA LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD</p>	
<p>Nombre de la Institución:</p>	
<p>Nombre de Rector:</p>	
<p>GESTIÓN ESCOLAR Y AGENCIAMIENTOS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo apoyan “formas otras” de organización y gestión en su institución educativa y en los maestros que usted dirige? 2. ¿En qué proyectos se visibilizan estos apoyos por parte de la dirección? 3. ¿En qué contextos o áreas del conocimiento se desarrollan estos proyectos? 4. ¿Qué propuestas pedagógicas y organizativas evidencian estas formas otras de gestión en su institución educativa? 5. ¿Hay evidencia de formación interdisciplinaria en la institución? 6. ¿Cuáles son las políticas de formación docente en la institución?
<p>LIDERAZGOS ALTERNATIVOS Y RESISTENCIAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué acontecimientos le han generado “formas otras” de liderazgo y dirección? 2. ¿Cómo puede caracterizar lo alternativo en las otras formas de liderazgo? 3. ¿Cómo puede caracterizar sus resistencias y creaciones frente al manejo de liderazgos alternativos? 4. 4. Enuncie por lo menos dos o tres experiencias que evidencien sus liderazgos alternativos 5. ¿Cuáles son los canales de comunicación que dan cuenta de liderazgos alternativos? 6. ¿Cómo se puede caracterizar, definir y describir, núcleos y procesos de resistencia relacionados con la institución?

LIDERAZGO, PARTICIPACIÓN, Y GESTIÓN EN LA ESCUELA
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO-IDEP
UNIVERSIDAD DISTRITAL- MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL
INTERDISCIPLINARIA

Ficha de caracterización de la Institución Educativa-IED

Nombre de la Institución:

Nombre de Rector:

Tiempo de gestión de rector:

Nombre del coordinador académico:

Criterio de selección de la experiencia innovadora:

Razones para la participación del rector en el proyecto de investigación:

Breve caracterización de la institución: (geográfica, poblacional, énfasis del PEI, historia de la institución, entre otras)

LIDERAZGO, PARTICIPACIÓN, Y GESTIÓN EN LA ESCUELA
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO-IDEP
UNIVERSIDAD DISTRITAL- MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL
INTERDISCIPLINARIA

Ficha de caracterización del PEI

1. Explique cómo se evidencia en el PEI la experiencia innovadora propuesta por el rector de la institución
2. Realice una descripción de la experiencia en relación con el PEI

LIDERAZGO, PARTICIPACIÓN, Y GESTIÓN EN LA ESCUELA
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO-IDEP
UNIVERSIDAD DISTRITAL- MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL
INTERDISCIPLINARIA

Observación de eventos significativos en contexto

Observaciones	Apreciaciones del investigador

Informe trabajo de Campo

Investigador: _____

1. Entrevistas individuales

Nombre del Rector entrevistado	Descripción técnica de la entrevista	Descripción general

2. Caracterización de las Instituciones Educativas

Institución	Descripción técnica de la caracterización	Descripción general

3. Caracterización del PEI

Institución	Documento/ Descripción técnica de la caracterización	DESCRIPCIÓN

Estructura del GRUPO FOCAL para rectores

Recordemos tres puntos básicos de un grupo focal:

- 1) El GF es básicamente una conversación dirigida por una entrevista semiestructurada, por tanto, el moderador debe estar abierto a comentarios pertinentes y conexos con las preguntas.
- 2) La participación del moderador (a) es baja.
- 3) Dadas las características de nuestro proyecto, debe promover la interacción, la discusión y la autoconfrontación.
- 4) Es importante antes de iniciar el grupo focal, recordar los objetivos del proyecto, mencionar el propósito de la actividad y explicitar el tipo de tratamiento que se le dará a la información se de ella se derive. También será importante una presentación de los participantes y del rol que cada uno tendrá en la actividad.

PREGUNTAS

GESTIÓN ESCOLAR Y AGENCIAMIENTOS

1. ¿Cuáles son los elementos más relevantes presentes en sus formas de gestión y organización escolar?
2. ¿Si pudiera dar un “nombre” a su forma de gestión cuál sería este y por qué?. Qué ventajas y desventajas ha vivido en su estilo de gestión (qué tipo de resistencias ha encontrado, qué resultados le ha traído en términos de la superación de dificultades o el logro de metas institucionales, qué desafíos le impone)
3. ¿Qué clase de proyectos o propuestas pedagógicas apoyan o favorecen ustedes? ¿Por qué? ¿A cuáles se opone o prefiere no apoyar?
4. ¿Qué elementos o componentes (se les pide enumerar) que tienen ustedes en cuenta para implementar un proyecto o una propuesta académica? (tiempo, espacios escolares, elementos conceptuales de la propuesta, metodología, etc) qué tipo de resistencias ha encontrado, qué resultados le ha traído en términos de la superación de dificultades o el logro de metas institucionales, qué desafíos le impone

5. ¿Cómo articulan los procesos administrativos con los procesos académicos/ pedagógicos? ¿Qué criterios o aspectos tienen en cuenta?

LIDERAZGOS ALTERNATIVOS Y RESISTENCIAS

1. ¿Qué experiencia o acontecimiento los llevó a tomar la decisión de convertirse en rectores?
2. En la anterior conferencia se mencionaron tres modelos ¿qué aspectos de cada uno de ellos están presentes en su práctica cotidiana y cuáles no? (puede unirse según las respuestas de la primera pregunta)
3. ¿Cómo asumen ustedes las políticas educativas propuestas por el MEN y la SED? ¿las cuestionan y no las siguen? ¿las acatan pero no las cumplen, o las cumplen parcialmente? ¿las discuten con los (as) docentes y los(as) estudiantes?
4. Ustedes consideran que sus prácticas de gestión tienen un carácter alternativo? Por qué? (experiencias que lo evidencien)
5. De acuerdo con lo anterior cómo definen y caracterizan lo alternativo en su gestión y formas de liderazgo. (interacción, canales de comunicación, rupturas, concepciones sobre aprendizaje y enseñanza, formas de participación, etc)