

**LAS TECNOLOGÍAS DE GOBIERNO CONFIGURACIÓN DEL SUJETO  
DIRECTIVO DOCENTE**

**CARLOS FERNANDO VARGAS GARZÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2013**

**LAS TECNOLOGÍAS DE GOBIERNO CONFIGURACIÓN DEL SUJETO  
DIRECTIVO DOCENTE**

**CARLOS FERNANDO VARGAS GARZÓN**

**Director:**

**LUIS ALEJANDRO RAMIREZ ORJUELA**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar por el título de Máster  
en Educación**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2013**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Bogotá, 30 de enero de 2013.

## AGRADECIMIENTOS:

La presente Tesis es un esfuerzo en el cual participaron varias personas leyendo, opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dando ánimo, acompañando en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional y a sus Maestros Luis Alejandro Ramírez y a Oscar Pulido Tutores de la tesis y directores del grupo de investigación por haber confiado en mi persona, por la paciencia, los consejos, el apoyo y el ánimo que me brindaron.

Gracias también a mis queridos compañeros, que me acompañaron y me permitieron entrar en su vida, siempre tendré esos gratos recuerdos, gracias.

A mi esposa Gloria M que afrontó con paciencia y dedicación esta aventura que significó la maestría y que, de forma incondicional, entendió mis ausencias y mis malos momentos. A mis hijos, porque les quité parte de su tiempo en compañía de su padre para dedicárselo a este proyecto, sé que me entenderán y comprenderán que lo hice por ustedes.

Y a todos aquellos que tengan la oportunidad de leer este trabajo.

Gracias.

## DEDICATORIA:

Quiero dedicar este trabajo a Dios y a la vida por la oportunidad de ver concluido un proyecto de esfuerzos y sacrificios, A mi esposa y a mis hijos quienes fueron el sustento y aliciente para verlo hoy realizado, y a todos aquellos que de manera directa e indirecta aportaron una luz o una palabra en momentos difíciles.

## 1. RESUMEN ANALÍTICO RAE

<b>Tipo de documento</b>	Tesis
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Las tecnologías de gobierno en la configuración del sujeto directivo docente
<b>Autor(es)</b>	Carlos Fernando Vargas Garzón
<b>Director</b>	Luis Alejandro Ramírez Orjuela
<b>Publicación</b>	30 de enero de 2013
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Directivo docente, saber, poder, organización, administración, gestión, tecnologías de gobierno.

<b>1. Descripción</b>
<p>El trabajo tiene como objetivo describir las formas de saber/poder de las tecnologías de gobierno que han configurado el sujeto directivo docente colombiano contemporáneo. La reforma que el sistema educativo colombiano experimentó en la década de los 90 cambió de manera notoria el rol que debe cumplir el directivo docente; el presente trabajo se propone describir esas formas del saber-poder que configuran ese sujeto directivo docente a partir de la entrada en vigencia de esa reforma, teniendo en cuenta que tales cambios demandan la combinación de facetas propias de la dirección con otras más cercanas a las labores de gestión. En el trabajo se</p>

analiza la posición que asume ese sujeto directivo en su propósito de responder a las nuevas demandas del sistema educativo vigente, tanto en el terreno normativo como en cuanto a los modelos organizativos y al estilo que se emplea para dirigir ahora a la institución, así como los efectos que genera en la institución misma esa forma de asumir el rol como sujeto de saber y de poder.

La gestión del directivo es mirada como esa tecnología que sirve como dispositivo de poder-saber cuya función es responder a las necesidades de calidad y eficacia planteadas por las políticas oficiales. Los referentes que el sujeto directivo utiliza para materializar su forma de entender lo que debe ser su rol, incluyen los Consejos Directivos, el PEI y la Evaluación Institucional, y son los que le permiten orientar, administrar y organizar una institución educativa capaz de responder a la expectativa de convertirse en generadora de nuevas realidades educativas. En últimas de lo que se trata es de mostrar que gestionar la institución o dirigirla mediante la realización de proyectos en búsqueda de la calidad educativa hacen que emerja ese nuevo sujeto directivo docente que existe ahora en Colombia, como consecuencia del modelo planteado por la reforma educativa de los 90.

## 2. Fuentes

Álvarez, M. & Santos, M., 2002. Curso para la Formación y Desempeño de la Función Directiva: la dirección escolar. Bogotá: Santillana.

Casassus, J., 1999. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. *La gestión en busca de sujeto*, p. .

Correa, C., 2004. *Gestión y Evaluación de la Calidad en Educación: Referentes generales*. Bogotá: Gestión Magisterio.

Foucault, M., 1970. La arqueología del Saber. s.l.:Siglo XXI.

MEN, M. d. E. N., 1994. Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá: MEN.

Miñana, C., 1999. En un vaiven sin hamaca: La cotidianidad del directivo docente. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

### **3. Contenidos**

La presente investigación ha sido estructurada en seis partes; la primera de ellas busca mostrar una visión general acerca del objeto de estudio. A continuación se hace una introducción al tema que ubica al lector y le permite comprender la justificación de la realización del trabajo; la tercera parte se centra en la exposición del método empleado, que es el arqueológico genealógico propuesto y desarrollado por Foucault. El discurso jurídico que ha enmarcado el rol del maestro desde que emergió la dirección escolar y que ha motivado los cambios en la función de dirección de instituciones educativas se analiza en la parte cuarta del trabajo, para pasar luego al análisis de los procesos de formación del directivo docente. En la última parte se describe al directivo docente en sus procesos de configuración, a través de las condiciones estratégicas: el directivo docente frente a los modelos de organización educativa y la función directiva; el directivo frente a la normatividad y la gestión; el directivo frente a la innovación y la cultura; el directivo frente a la gestión y la evaluación.

### **4. Metodología**

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se desarrolla la metodología descriptiva mediante el método arqueológico genealógico, utilizando como herramienta la planteada por Michel Foucault en la formación de las “estrategias”.

### **5. Conclusiones**

El trabajo investigativo describe la emergencia de la acción directiva en Colombia, la forma como leyes, decretos y resoluciones del estado proponen un tipo de directivo, en cuanto a la manera de llegar a ser directivo y a las principales funciones que debe cumplir. El modelo de directivo docente en Colombia se ha visto enfrentado a continuos cambios, bien sea porque hayan sido generados por los gobiernos de turno y por sus reformas educativas, o por el proceso de transformación que experimenta la sociedad a nivel global y local y que ha generado la necesidad de ponerse a la par de cambios constantes y profundos en múltiples aspectos, los que son especialmente visibles desde la perspectiva de las instituciones educativas; todos esos cambios han



generado modificaciones en el rol que debe cumplir el actual sujeto directivo docente. Si se tiene en cuenta que en el país al nombrar sujetos para cargos directivos docentes hacen que coexistan tanto docentes que llegan a actuar como directivos, directivos docentes que se han formado con una carrera específica en este rol y directivos profesionales los cuales llegan a la parte educativa de otras profesiones, todos ellos guiados por estándares definidos básicamente a través de una ley promulgada por el Estado, puede comprenderse que existen múltiples formas de entender lo que se espera que sea en la actualidad el sujeto directivo docente.

La investigación muestra la posibilidad de describir que en el ejercicio de la función directiva hay un cambio de paradigma directivo: el primero, ocurrido antes y hasta mediados de los 90s, con carácter jerárquico, rígido y burocrático, fuertemente influenciada por estrategias de centralización como formas de poder; desde la perspectiva del saber, las herramientas predominantes están orientadas a la administración de unos recursos que están a disposición del directivo docente. Estas formas de saber – poder ubican al directivo en un sitio donde su función vista desde la perspectiva de Foucault: es de control disciplinario, de relaciones de poder verticales y de toma de decisiones individuales, guiadas desde afuera o sea de estrategias gubernamentales del Estado.

En segundo lugar, el que surge como consecuencia de la reforma a la Constitución Política de 1991 y de la reforma a la educación dada por la ley 115 de 1994, acontecimientos que dan paso a un sinnúmero de cambios en las organizaciones educativas y en la forma de asumir el rol directivo en ellas. Este segundo directivo es de corte gestor y muy ligado al liderazgo y al trabajo de dirección en colectivo, como requisitos para lograr resultados que van más allá de sus propias capacidades individuales y que requieren de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Los discursos de saber que priman en este tipo de directivo son el de la calidad y la eficacia, el de la participación democrática, el del liderazgo, que influye sobre el directivo y sobre quienes dirige y los hace ver la forma de gobierno de la institución de una manera distinta. Esto da cabida a la gestión y más específicamente a la gestión por proyectos como la forma de relación de poder y de alguna manera la tecnología de gobierno que va a usar el directivo para manejar a los sujetos a su cargo y en sí a la institución. Aquí no se dice, ni se piensa en que una sea mejor que la otra, de lo que se trató fue de analizar el efecto que representan sobre las acciones y las prácticas que tiene que llevar a cabo el directivo, que son en

ultimas las que determinan o configuran el sujeto.

Según el discurso oficial, el sujeto directivo en sus prácticas debe ser también un sujeto innovador que evalúa y es evaluado, cuyo poder viene dado por la aceptación de otros, en un ambiente de autorregulación, autoevaluación y autonomía. Lo que deja entrever este discurso es la pretensión “de dejar hacer” con una “libertad” para ejercer estrategias propias de gobierno en cada institución, como ejemplo clara de ello, se conforma el gobierno escolar para reforzar el ejercicio del poder ante las diferentes fuerzas que están presentes en la institución, así mismo el empleo de las evaluaciones para el logro de las metas establecidas y el Proyecto Educativo Institucional para definir dentro de las metas institucionales algunos de los objetivos que a él como directivo le serán evaluados, los cuales se deben adaptar a cada lugar y contexto social. Coloca también, al directivo al frente de la institución, pero ahora como líder de un grupo directivo y de acuerdo con el Ministerio de Educación, los directivos docentes serán los responsables del funcionamiento de la organización escolar, por lo que realizarán actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas, además de cumplir la función de orientar a la comunidad educativa hacia el logro de las metas colectivas. Por tanto es preocupación y obligación del directivo estar innovando, ir a la par de los cambios, gestionando su comunidad y su institución, buscando estrategias, creando nuevas prácticas de gobierno para mostrar una institución cada vez más eficaz, claro está, amarrado a unos índices que el mismo estado le otorga desde fuera.

Esta amplitud y variedad de responsabilidades implica necesariamente crear un nuevo directivo docente, lo que exige necesariamente que él haga uso de la tecnologías disponibles para poder cumplir las expectativas y exigencias generadas por ese rol; el directivo docente debe desarrollar habilidades que antes no requería y que, por lo tanto, no había desarrollado. Sin embargo estas técnicas no son suficientes, por lo que el directivo también debe trabajar sobre sí mismo en la adquisición de habilidades directivas que pueden requerir su capacitación en el empleo de herramientas administrativas modernas, o dicho de otra forma de gestión. Ese trabajo que el directivo debe hacer también es reforzado por actividades organizadas por el Estado, con el propósito de asegurarse de que el directivo se encuentre mejor preparado para asumir los roles para los cuales tal vez no ha recibido formación académica.

El recorrido hecho a lo largo de este trabajo, desde el enfoque arqueológico, del proceso

mediante el cual se ha ido modificando la legislación que rige la operación del sistema educativo en Colombia y particularmente en lo relacionado con la concepción y el rol que le ha sido asignado al directivo docente para que encaje con ese modelo educativo, ofrece los elementos necesarios para analizar desde el enfoque genealógico que la gestión de la calidad a través de la realización de proyectos es la principal tecnología de la cual se ha valido el gobierno para determinar los límites dentro de los cuales espera que actúe ese directivo. La legislación también define la forma como se calcula la contraprestación económica tanto para las instituciones educativas como para los docentes y directivos docentes, los procedimientos para acceder a los diferentes niveles del escalafón docente y a los cargos de dirección, así como la forma en que se evalúa la gestión de los docentes y los efectos de esa evaluación. Se pudo confirmar de esta manera la afirmación de Batanaz (2003) en el sentido de que es por medio de las leyes y documentos de política que el Estado penetra en la organización de las instituciones educativas, influyendo a través de instrumentos variados. Cabe decir que lo que se pretende es un discurso ideologizante y una tecnología de gobernar donde ya no obliga a los sujetos y a las instituciones, sino que las metas y los objetivos de gobierno permiten que alguien dirija creando lo que Foucault denomina “condiciones de aceptabilidad”.

Y entrando a valorar desde el enfoque axiológico, si bien esa legislación determina y al hacerlo limita de manera específica tantos aspectos de la actividad del directivo docente, al mismo tiempo lo responsabiliza por el resultado integral de la institución a su cargo, configura un sujeto que tiene que ser comunicador y enlace entre las pretensiones de un Estado y la institución que dirige, con lo cual deja en él la carga por lo que se haga o se deje de hacer. De la misma manera la gestión como estrategia gubernamental se pretende mostrar como la solución a todos los problemas de manejo de las instituciones educativas, si bien es cierto o no, se le otorga protagonismo en el discurso y se le adicionan otras tecnologías con las que el directivo actual tiene que lidiar, para convencerse y convencer a sus dirigidos de que es la más manera eficaz de conseguir el éxito en la institución.

El recorrido hecho en el trabajo también evidencia que, a pesar de semejante responsabilidad, no existen en la actualidad procesos de formación y de actualización que capaciten al directivo docente y que desarrollen en él esas competencias que se requieren para que pueda asumir funciones que el gobierno espera que él cumpla y que, más que de carácter

académico, se asimilan a las propias del gerente, medida por indicadores de eficiencia en todos sus procesos y competencias.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Foucault (1970), puede afirmarse que el dispositivo reclama cierta forma de actuar de los sujetos , legitima ciertos “saberes”, configura una verdad e introduce unas estrategias, lo que se evidencia en ele directivo tanto su forma y su rigor como su dominio sobre los objetos con los que está en relación, los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza; en cambio se observa a un directivo docente puesto allí como resultado de un esfuerzo personal que muestra su tenacidad en el propósito de alcanzar esa meta.

Por otro lado, tomando también como referencia la consideración de Foucault (1978), puede afirmarse que el directivo docente moldeado por las tecnologías de carácter legislativo definidas por el gobierno y por las prácticas de gestión que aplica en la institución, influyen en el grupo a su cargo e influye sobre su conformación como sujeto; los saberes con los que se relaciona a diario como son la eficacia, la competitividad y el buen desempeño, entre otros, van conformando en él y con los que se relaciona otro tipo de subjetividades.

<b>Elaborado por:</b>	Carlos Fernando Vargas Garzón
<b>Revisado por:</b>	Luis Alejandro Ramírez Orjuela

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	30	01	2013
--	----	----	------

## CONTENIDO

	Pág.
1. RESUMEN ANALÍTICO RAE .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
2. INTRODUCCIÓN .....	15
3. MARCO METODOLÓGICO .....	20
3.1 EL ELEMENTO ARQUEOLÓGICO.....	20
3.2 LO GENEALÓGICO.....	23
3.3 LO AXIOLÓGICO .....	25
4. HISTORIA JURÍDICA DEL MAESTRO.....	27
4.1 NORMAS DELIMITANTES .....	27
4.2 DEFINICIONES DEL DIRECTIVO DOCENTE .....	31
4.3 REQUISITOS PARA SER DIRECTIVO .....	34
4.4 IGUALES Y DIFERENTES .....	35
5. PROCESOS DE FORMACIÓN DEL DIRECTIVO DOCENTE.....	40
6. PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DEL DIRECTIVO DOCENTE.....	44
6.1 DIRECTIVO DOCENTE, MODELOS DE ORGANIZACIÓN EDUCATIVA Y FUNCIÓN DIRECTIVA.....	44
6.1.1 Modelo científico racional: enfoque burocrático de Weber.....	48
6.1.2 El modelo de desarrollo institucional: <i>Enfoque interaccionista</i> .....	49
6.1.3 Modelo de aceptación flexible: <i>enfoque anarquía organizada</i> .....	50
6.1.4 Modelo socio crítico: enfoque socio político.....	50
6.1.5 Modelo sistemático. Enfoque departamental.....	50
6.1.6 Modelo Eficientista: enfoque escuela eficaz.....	51

6.1.7	Modelo EFQM. ....	52
6.2	DIRECTIVO DOCENTE, NORMATIVIDAD Y GESTIÓN .....	57
6.3	DIRECTIVO DOCENTE, INNOVACIÓN Y CULTURA.....	64
6.4	DIRECTIVO DOCENTE, GESTIÓN Y EVALUACIÓN.....	69
6.5	PRACTICAS DIRECTIVAS, ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y GESTIÓN POR PROYECTO .....	75
7.	CONCLUSIONES .....	80
	BIBLIOGRAFÍA .....	85

## 2. INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí se presenta es el resultado investigativo de documentos sobre directivos docentes, tanto en Colombia como en el contexto latinoamericano, analizando su función, formación y rol de desempeño. El trabajo es sobre sujetos directivos a través de la mirada de discursos que limitan su producción y desenvolvimiento dentro del campo educativo, supeditado a la normatividad y al marco institucional, los modelos de organización institucional, los cambios y reformas educativas que se han presentado en el ámbito laboral de acuerdo con la transformación de tipo organizacional y administrativo de la educación en nuestro país.

El interés del trabajo se centra en captar al directivo docente en su proceso de formación y constitución como gestor de instituciones educativas. El propósito es describir las formas de saber/poder que configuran al sujeto directivo visto desde de las reformas educativas de los 90s y su objetivo es entonces el de describir las formas de saber/poder de las tecnologías de gobierno que han configurado el sujeto directivo docente colombiano contemporáneo.

“Preguntar nos permite asombrarnos ante nuevos aspectos de lo mismo. Nos coloca en la necesidad de repensar y captar otras alternativas. La pregunta plantea desafíos impensados. Cuando el problema planteado es creativo de seguro la solución también lo será. Plantear buenas preguntas enriquece el problema y lo hace digno de ser resuelto” (Cruz, 2005, p. 140).

El problema que convoca este estudio viene dado por la pregunta acerca de ¿Qué hace que se configure un nuevo de sujeto directivo docente en Colombia, que esté determinando su forma de asumir el rol de dirección como lo hace? Para ello, surgen otras preguntas acerca de ¿Cuándo aparece el directivo docente en nuestro país y bajo qué condiciones realiza su labor? ¿Cómo se llega en nuestro medio a ser directivo docente? ¿Qué y quiénes han hecho que se configure el sujeto directivo como lo vemos hoy? ¿Cómo ha influido en el directivo que hoy se nos presenta? ¿Cuál es la influencia del directivo en

la institución a su cargo? ¿Qué cosas hace el directivo docente por iniciativa propia frente a las exigencias del Estado y a las expectativas de la comunidad educativa?

De lo que se trata es de estudiar al directivo docente con respecto a: condiciones de emergencia como objeto de estudio y la formas de saber/poder que permiten el desarrollo de su función directiva, la relación del directivo con estilos directivos y modelos organizativos institucionales, la relación que se da entre función directiva y los cambios en lo modos de gestión, su relación con la innovación y la cultura y la influencia que tiene la evaluación sobre el desarrollo de la labor directiva y sobre el sujeto directivo encargado de la dirección de instituciones educativas en Colombia.

Finalmente lo que se quiere ver son los efectos que tiene el directivo sobre la institución, los efectos que produce la reforma educativa y los cambios en las políticas educativas sobre manera de asumir el rol directivo y configuración como sujeto. Bajo estas condiciones la cuestión no sería: ver cómo encontrar un directivo ideal, ni cuándo o en que parte de la historia ha surgido un directivo y una institución para tomarla como ejemplo, ni caracterizarlo o categorizarlo para tener un modelo.

Lo razonable sería preguntarse:

- ¿Dónde y cuándo aparece el sujeto directivo en Colombia? ¿por qué se puede tomar como referencia los años 90s como punto de ruptura para el análisis?
- ¿Cuáles son los documentos necesarios o suficientes para determinar los procesos formativos, los modelos directivos, de liderazgo y de organización de instituciones que determinan el sujeto directivo actual en Colombia?
- ¿Qué tipo de sujeto se ha pretendido con los cambios de modelos de organización institucional educativa y con las reformas educativas emanadas por el Estado en su normatividad?
- ¿Cómo el contexto institucional y social donde el directivo se desenvuelve afecta su configuración como sujeto?
- ¿Cómo describir la influencia de las políticas educativas para entender la forma de ser sujeto del directivo?



Según Michel Foucault, la genealogía intenta dar respuesta a la pregunta ¿Cómo llegamos a ser lo que somos? y la arqueología intenta resolver el cuestionamiento sobre lo que llegamos a pensar aquello que pensamos, decimos y hacemos. La arqueología cumple entonces una función que se centra en la descripción completa y detallada de lo una entidad es, dejando de lado el proceso a través del cual llega a serlo; entre tanto, la genealogía parte de la descripción de la situación y se ocupa de establecer el proceso a través del cual una entidad, un sujeto en este caso, llegó a esa situación; para cumplir su tarea la genealogía actúa por medio de la identificación de las conexiones y de la evolución existentes entre los elementos constitutivos de la situación que pretende analizar. Estas preguntas se han cruzado en nuestro objeto de estudio y bajo esa doble base se busca determinar que las formas de dirigir las instituciones cambian, se transforman y como resultado emergen unas nuevas.

En palabras de Grinberg (2008), lo nuevo no emerge en un vacío de modo que aquello que pasa a pensarse como lo viejo no deja de estar presente en aquello que se está constituyendo. El sistema educativo colombiano tiene una parte histórica que debe tomarse como referencia para hallar en ella los puntos de ruptura que moldean los estilos de dirección actual. Para ello y mediante el rastreo documental se encuentra con más frecuencia nombrado en los documentos normativos (decretos y leyes reflejo de las políticas) que sobre educación emana el Ministerio Nacional de Educación.

Hecho lo anterior, se realiza un análisis comparativo entre el papel que desempeñó el directivo en las reformas educativas de los 90s y las del 2002, cuando se inicia el proceso de integración institucional. Así, si se pretende responder por aquello en que se constituye el directivo en la actualidad: ¿Qué es lo que está dejando de ser?, ¿ha emergido un nuevo sujeto? Los dos acontecimientos enmarcan grandes cambios tanto en las políticas educativas en los contenidos como en la organización misma de la educación en el país. El primero ubica al directivo con autonomía, encargado de un equipo de trabajo, creador y ejecutor de un proyecto educativo ahora a nivel institucional. El segundo promueve el ensamble de instituciones que ofrecen todos los niveles educativos de preescolar hasta

once, lo que lleva a la unificación bajo un solo directivo de la función de manejo de varios centros o sedes educativas.

A continuación se analiza la posición que ha tomado el directivo docente en los modelos organizativos institucionales, los efectos que esto ha tenido en su función, así como los requisitos exigidos para optar al cargo directivo.

Las políticas educativas en el país se han centrado en las reformas generadas bien sea por el gobierno de turno o por el momento que atraviesa el mundo, generando la necesidad de avanzar e ir a la par con el crecimiento global. Pero ¿cuál es la participación real del directivo en esta reforma? ¿Aún sigue siendo un administrador de normas y recursos? ¿Un eslabón de una cadena que funciona si así se le pide? o ¿ya se formó con capacidades para esa autonomía que se viene promulgando desde los 90s? En el medio local existen directivos docentes, directivos docentes o directivos profesionales, todos ellos guiando los destinos de las instituciones, actuando para cumplir con los requisitos de una ley promulgada por el estado. Unos directivos influenciados por la misma necesidad de ponerse en contacto con la formación empresarial, con lo gerencial y quizá muy poco con lo pedagógico.

Como se anotó previamente, las reformas requieren y generan cambios sustanciales en lo organizativo y por su puesto en los sujetos encargados de conducir las instituciones. Estos sujetos ven fincadas sus expectativas en las innovaciones, las cuales traen consigo una formación específica y en todo caso una gestión de cambio que puede o no ser aceptada tanto por sus compañeros de labores, como por el contexto social donde se desempeñan. La verdad es que las prácticas que se empiezan a dar, o como lo expresara Ball (2008) “la micro política”, deja entrever un entramado de políticas, manejos, conflictos y toma de decisiones que hacen de este trabajo directivo un factor determinante en la formación y transformación de este sujeto.

El interés por analizar estos asuntos surge de reconocer que la adecuada concepción del directivo docente en una sociedad tiene una trascendental importancia no solo para ese mismo directivo docente y para el grupo de personas que de manera directa interactúan a diario con él, sino para toda la comunidad educativa, es decir, para toda la sociedad del

futuro que hoy se encuentra en las aulas de clase. Un directivo docente adecuadamente configurado puede contribuir de manera determinante y positiva en el proyecto de vida de centenares de muchachos que a diario se están formando, mientras que un directivo docente concebido a partir de concepciones equivocadas puede retrasar y/o mermar las posibilidades de los individuos y así de toda una comunidad y de la sociedad en que esos individuos han de poner en práctica sus aprendizajes adquiridos a lo largo de su experiencia escolar.

Con el propósito de lograr objetividad en el trabajo, se empleó la metodología descriptiva mediante el método arqueológico genealógico de Michael Foucault, complementado con la valoración axiológica. El empleo de esta metodología pretende ser una de las novedades de este trabajo, dado que si bien no se trata de un asunto nuevo, este enfoque busca abordarlo desde una perspectiva enriquecida por la rigurosidad que supone el ejercicio de esa propuesta metodológica.

El desarrollo del trabajo consta de cinco capítulos, que contienen el marco metodológico, el análisis de la historia jurídica relacionada con el maestro en Colombia, la revisión del proceso de formación del directivo docente, el proceso de configuración del directivo docente y, finalmente las conclusiones del ejercicio. El trabajo permitió identificar la forma como la legislación es la principal tecnología de la cual se vale el gobierno para ejercer su poder para delimitar el trabajo que espera que cumpla el directivo docente; sin embargo esa misma legislación omite dotar al directivo docente con el conocimiento adecuado para el manejo de las herramientas que ese rol le demanda.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se busca exponer las características y los aportes que el método arqueológico-genealógico de Foucault, complementado con la valoración axiológica, generan para el logro de los objetivos del presente trabajo.

#### **3.1. EL ELEMENTO ARQUEOLÓGICO**

Este trabajo se propone comprender el sujeto directivo docente que existe hoy en Colombia como consecuencia del discurso histórico y de la normatividad que éste debe observar y la influencia que esa evolución ha generado en sus formas de poder y de saber. Para el logro de este propósito resulta pertinente tener en cuenta el planteamiento de Foucault según el cual el saber de una época se halla constituido por el conjunto de enunciados posibles, limitados por aquello que se puede ver y decir en un tiempo y lugar determinados, como producto de las reglas que conducen a que surjan algunos enunciados en lugar de otros (Fuente & Messina, 2003).

Foucault propone que este análisis se haga identificando las regularidades que se presentan en la masa discursiva empleada para mirar y describir las situaciones que el sujeto experimenta; así el saber es una pregunta arqueológica y la tarea del “arqueólogo” es la de “sacar a la luz este pensamiento anterior al pensamiento (...) ese trasfondo sobre el cual nuestro pensamiento ‘libre’ emerge y centellea durante un instante” (Foucault, 1996, p. 34). Entonces el método arqueológico se apoya en la historia, lo cual “no implica buscar las verdades del pasado sino el pasado de nuestras verdades” (Murillo, 1996). Es por esto que en el método arqueológico prima el seguimiento a la forma como se seleccionan los documentos que sustentan el proceso, sobre el valor de verdad que el investigador identifique como propio de ese conjunto, de esos materiales, determinado por la experiencia del observador y no necesariamente coincidente con la verdad del sujeto investigado. En este sentido puede afirmarse que se trata de un método más cercano a la descripción intrínseca de que hablaba Foucault (1969), el cual resta importancia al subjetivo

valor de verdad que le asigne el investigador. La designación de esta metodología investigativa con el nombre de arqueológica tiene que ver con la concepción según la cual:

Hubo un tiempo en que la arqueología, como disciplina de los monumentos mudos, de los restos inertes, de los objetos sin contexto y de las cosas dejadas por el pasado, tendía a la historia y no adquiría sentido sino por la restitución de un discurso histórico: podría decirse, jugando un poco con las palabras, que, en nuestros días, la historia tiende a la arqueología, a la descripción intrínseca del monumento. (Foucault, 1969, p. 310)

Es así como la comprensión de los documentos que se emplean en el método (los que equivalen a los monumentos mudos) requiere de otros documentos o elementos contemporáneos suyos que permitan contextualizar la situación en que se produjeron. Para mayor precisión debe afirmarse que no se trata estrictamente de análisis de documentos sino de discursos, ya sea que estén plasmados en documentos impresos o en cualquier otro medio.

En su interés por precisar la metodología que debe seguirse, Foucault afirmó que no se deben cuestionar los discursos sobre aquello que manifiestan, sino sobre el hecho y las condiciones de su aparición, así como tampoco se deben cuestionar los contenidos que pueden encerrar sino sobre las transformaciones que han realizado. “No los interrogo sobre el sentido que permanece en ellos... sino sobre el terreno en el que coexisten, permanecen y desaparecen. Se trata de un análisis de los discursos en la dimensión de su exterioridad” (Foucault, 1969, p. 58). Es decir que la responsabilidad del investigador radica en asegurarse de que los discursos empleados pertenezcan auténticamente al contexto que se propone evaluar, más que en la valoración que haga de ellos después de haber garantizado su autenticidad, pues, al fin y al cabo, esa valoración puede evolucionar.

Se observa en esas afirmaciones que la supremacía del saber sobre la ciencia es una distinción muy importante para Foucault al momento de intentar la utilización del método arqueológico, dado que para él la ciencia se localiza en el saber, pero de ninguna manera lo agota o lo reemplaza y si bien la ciencia se basa en el saber, no todo dominio de saber genera conocimiento científico. En palabras de Foucault: “La ciencia (o lo que se da por tal) se localiza en un campo de saber y desempeña en él un papel. Papel que varía según las diferentes formaciones discursivas y que se modifica con sus mutaciones” (Foucault, 1969,

p. 310). Entonces cada científico puede ver una realidad diferente de un mismo hecho, pues lo evalúa o lo mide según las herramientas y experiencias que ha aprendido a utilizar.

En cuanto al propósito de este trabajo de describir las formas de saber-poder que configuran al sujeto directivo docente, debe tenerse en cuenta que puede afirmarse que “desde una perspectiva foucaultiana el poder no es pensado como algo que se posee y se transmite sino como relaciones de fuerza que se ejercen, relaciones que a su vez, generan resistencias” (Fuente & Messina, 2003). Entonces se necesita de esas resistencias para que se evidencie el poder y se pueda identificar de dónde o de quién proviene; en situaciones que no generen tensión o resistencia, no será entonces posible evidenciar el poder.

Las relaciones concretas de fuerza, de poder y resistencia son las que dan origen a la verdad socialmente construida y compartida y es por ello que esa verdad evoluciona, porque en cada momento histórico las relaciones de fuerza pueden ser diferentes, generando entonces verdades diferentes. De acuerdo con Bourdieu (1973), no es válido entonces intentar definir la verdad de un fenómeno cultural independientemente del sistema de relaciones históricas y sociales del cual es parte, lo cual reitera la importancia de no juzgar los discursos al momento de emplear el método arqueológico.

De acuerdo con Maldonado (2004), el proyecto arqueológico de Foucault surge como una alternativa de análisis que intenta superar cierta forma de abordar la historia desde una perspectiva subjetivista que daba como resultado una visión continuista de los hechos y, a cambio, permite descubrir la discontinuidad, una especie de fatalidad desdeñada hasta entonces como elemento de análisis. Es por ello que en el método arqueológico se debe procurar “la descripción de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman” (Foucault, 1969, p. 43).

Entonces el papel del intelectual “ya no consiste en colocarse – un poco adelante o al lado – para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto y su instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia y del discurso” (Foucault, 1978). Esto reitera la importancia de proteger a la verdad y/o al saber de la contaminación de que pueda ser objeto al ser vista a través del prisma de quien la observa y la juzga y en cambio procurar que pueda estar a

disposición de todos los que quieran verla. Carecen de interés los intentos por interpretar o duplicar el pasado, pues lo que verdaderamente interesa es reescribir la historia (Foucault, 1982).

De acuerdo con estos conceptos sobre el método arqueológico, el trabajo hace uso de él para encontrar en el discurso la emergencia de un sujeto, hallar discontinuidades en los discursos y juegos de verdad y describir las situaciones vigentes a lo largo de la evolución que han tenido las normas relacionadas con los procesos de selección y con el rol que ha debido cumplir el directivo docente de acuerdo con esa evolución de las normas. Una vez hecha esa descripción se pasa en el trabajo a la fase de análisis de tales situaciones, para lo cual se hace uso de lo genealógico y lo axiológico, tal como se describe a continuación.

### **3.2. LO GENEALÓGICO**

Para Foucault “la genealogía como el análisis de la procedencia, se encuentra por tanto en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo” (Foucault, 1992). Implica entonces señalar las situaciones que dieron origen a los discursos que se intenta explorar. Y son las manifestaciones de poder las que son entonces objeto de descripción de la genealogía, como quiera que son ellos los instrumentos de que se vale el sujeto para ejercer su poder.

De esta manera la genealogía constituye un complemento de la arqueología, pues la primera permite identificar los puntos de quiebre en los que se ramifican los discursos que son objeto de la segunda. La genealogía se interesa en la “singularidad de los acontecimientos” (Foucault, 1971, p. 136), la manera en que surgen en un campo de fuerzas, modificando el estado de las cosas.

Foucault plantea que la diferencia entre arqueología y genealogía es la que media entre un procedimiento descriptivo y uno explicativo. La arqueología pretende un modo de descripción de los regímenes del saber en dominios determinados, mientras la genealogía intenta, por medio de la referencia a las relaciones de poder, explicar lo que la arqueología

debería limitarse a describir, es decir, por qué razón se desarrollan los hechos o los discursos en tal dirección y no en otra (Cruz, 1990). Podría decirse, a riesgo de resultar simplista, que la arqueología encuentra y la genealogía analiza, por lo que son herramientas complementarias.

Entonces, para mayor precisión, “la arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales, y la genealogía la táctica que a partir de esas discursividades, pone en movimiento los saberes que no emergían” (Foucault, 1994). La arqueología despoja los discursos de interpretaciones y verdades subjetivas del observador, para dejar campo a que la genealogía, mediante la exploración del ejercicio del poder que dio origen a esos discursos, evalúe. Rondón plantea que “hacer Genealogía no es ir en búsqueda del origen despreciando los múltiples episodios de la historia, sino ir en procura de las discontinuidades, los azares de los comienzos, prestándole atención a lo irrisorio y aparentemente insignificante” (2005, p. 38). El genealogista irá tras la procedencia en lugar de buscar el origen metafísico, buscando la forma como se encadenan los hechos entre sí.

Para la genealogía un objetivo incesante es la búsqueda de las emergencias, de los orígenes como puntos en los cuales surgen un concepto, una práctica o un poder (Donner, 2009). Teniendo en cuenta que este trabajo se plantea la comprensión del sujeto directivo docente, no resulta posible hacerlo acudiendo solamente al componente arqueológico de la metodología planteada por Foucault, sino que es necesario emplear también el componente genealógico.

En el desarrollo del trabajo, el enfoque genealógico se emplea entonces como herramienta de análisis de los hallazgos previamente hechos por el método arqueológico; ese análisis de los juegos de poder resultantes entre un directivo y sus dirigidos y de él a su vez como pieza a la que se le mueve con un fin dentro de una organización a la cual está sujeto, donde el directivo es gobernante y a la vez gobernado. El análisis de la gestión como dispositivo empleado para gobernar y como tecnología de gobierno y las prácticas con las cuales desarrolla su actividad como directivo. Se trata en últimas, de un análisis hecho con base en la descripción de las categorías definidas, con lo cual se descarta el empleo de



juicios de valor del autor. Se procede de esta forma con el propósito de mantener la rigurosidad y validez técnica de dicho análisis.

### **3.3. LO AXIOLÓGICO**

La axiología se ocupa de los valores, tanto positivos como negativos, que las personas les otorgan a los hechos de acuerdo con sus propias escalas, emitiendo juicios sobre los mismos.

Entonces emplear la axiología contar es con un conocimiento o aprendizaje previos que permitan crear los referentes necesarios para clasificar o calificar los comportamientos sujetos al método. Por supuesto la axiología puede conducir a apreciaciones subjetivas, lo cual se puede minimizar en la medida en que se establezcan patrones o categorías que permitan al menos dar a conocer el significado que el evaluador le concede a los diferentes niveles que va a emplear para su proceso de evaluación, tal como lo reconoce Trilla (Trilla, 2004).

Para este trabajo, la axiología es una herramienta complementaria del método arqueológico-genealógico de Foucault, en la medida que contribuye a que los discursos sometidos a esa metodología puedan ser comprendidos como la expresión de intereses de los actores sociales que los expresan y emiten finalmente un concepto sobre los efectos generados por la normatividad que rige su función y determina sus formas de poder y de saber en el contexto de la escuela.

El uso que se hace dentro del trabajo de lo arqueológico, lo genealógico y lo axiológico consiste en la organización mediante capítulos en los cuales en primera instancia se hace la exposición o descripción de la situación a analizar con base en los documentos oficiales (método arqueológico); de inmediato en el mismo capítulo se aborda el análisis de acuerdo con las categorías definidas (método genealógico).

La consideración de lo axiológico, permite entre otras cosas, destacar el rol y la importancia que ha adquirido la evaluación en el modelo que orienta actualmente la educación. Como se puede ver, el Decreto Ley 1278 de 2002 fue el instrumento jurídico

por medio del cual se expidió el Estatuto de Profesionalización Docente , con el objeto de “regular las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docente” (MEN, 2002, p. 1).

En desarrollo de esa disposición del Estado incluyó el establecimiento de una evaluación anual de desempeño laboral buscando “valorar la creatividad y compromiso con que docentes y directivos docentes cumplen su labor, así como ofrecer a los mismos, a las instituciones educativas y a las entidades territoriales, información útil para trazar estrategias que permitan fortalecer sus competencias y así lograr una educación de mayor calidad” (MEN, 2008)

Lo anterior implica que la evaluación anual de desempeño tiene actualmente la potencialidad de influir de manera determinante en el comportamiento, valga decir, el ejercicio del saber y del poder del directivo docente, dadas las múltiples implicaciones que tiene para su ejercicio profesional. En palabras de Ball (2008), en esta situación se llega al punto en que para ser hay que ser medibles, de lo que se hace solo cuenta lo que se pueda reflejar en logros e indicadores.

Estas políticas no solamente ejercen su influencia sobre la forma como los maestros trabajan, como ellos son contratados y como se les cancelan sus salarios, sino que también, estas políticas ejercen transformaciones sobre la autoimagen de los maestros, sobre la forma como los valoramos, y como se define lo que es un buen profesor. (Ball, 2008, p. 117)

Teniendo en cuenta semejante alcance, para el desarrollo de este trabajo debe tomarse la evaluación de desempeño a directivos docentes una categoría de análisis, dado que este instrumento delinea al sujeto directivo docente que se pretende comprender a lo largo de este trabajo.

## **4. HISTORIA JURÍDICA DEL MAESTRO**

En desarrollo de la metodología definida, en el presente capítulo se presenta la evolución de la historia jurídica que ha experimentado el maestro en Colombia, pues en la medida en que se realice este ejercicio se podrá comprender el proceso que ha derivado en el sujeto directivo que hoy existe. El capítulo intenta ubicar el momento de emergencia de la acción directiva, para lo cual se toman aquellas leyes, decretos y resoluciones que conforman el marco normativo a través del cual se describe su función, así como los principales cambios que se pretenden del rol que debe cumplir. También se busca encontrar la forma en que los documentos oficiales definen al sujeto directivo y el camino a través del cual se llega a configurar ese cargo de directivo docente. En este capítulo se presentan cuatro secciones; en la primera se describe la evolución de las normas que delimitan el rol del directivo docente. La segunda sección presenta las diferentes definiciones que se utilizan para referirse al directivo docente y las razones que han llevado al uso de esas definiciones; a continuación se describen los requisitos establecidos formalmente para acceder a la posición de directivo docente y finalmente se analiza el concepto de directivo docente vigente a finales del Siglo XIX y el actual.

### **4.1. NORMAS DELIMITANTES**

En Colombia la dirección escolar ha pasado por diferentes etapas desde que en 1870 se establece por primera vez el Sistema Nacional de Educación, mediante la promulgación del decreto Orgánico de Instrucción Pública (Jaramillo, s.f.). En su preámbulo el decreto indica que “el Gobierno nacional promueva con los Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir la Instrucción pública primaria a un sistema uniforme en toda la Nación” (Jaramillo, s.f.). El decreto tuvo el propósito de organizar en todos sus aspectos, hasta en los más minuciosos, el sistema nacional educativo, definiendo tres grandes áreas de acción: enseñanza, inspección y administración; creó por primera vez una Dirección General de Instrucción Pública, adscrita al Ministerio del Interior, que más tarde sería el

Ministerio de Instrucción Pública. Para dirigirla se estableció el cargo de Director General de Instrucción Pública, provisto por el Presidente de la República; creó también el Director de Instrucción Pública de cada estado, con 16 funciones que lo facultan para decidir libremente y según su buen juicio lo concerniente a materiales, currículos y personal a su cargo, rindiendo informes periódicos a la dirección general.

A comienzos del siglo XX se expide la Ley 39 de 1910 (MEN, 2010) que organiza la instrucción pública y encarga a los inspectores de las labores de dirección escolar facultando a cada provincia para que inspeccione las instituciones, mientras que en los municipios se nombra un inspector local de educación con las mismas funciones de dirección, especialmente en las escuelas rurales que carecían de director.

Hacia la década de los treinta se establecen directores en escuelas urbanas con funciones de dirección, coordinación y control, además de tareas de enseñanza en uno de los grados; más tarde, en la década del cuarenta aparecen los Consejos de Coordinación Educativa, en los cuales participaban los Rectores o directores de establecimiento y tenían entre otras funciones la de estudiar la adopción de sistemas, métodos y procedimientos adecuados y adaptados a la enseñanza (Herrera, 1990).

En 1945 con la resolución 1792 se reglamentaron las funciones para rectores de escuelas normales nacionales, entre las que se establecía la de controlar la marcha del establecimiento en todos sus aspectos, estando facultados para proponer al Ministerio de Educación el nombramiento y la remoción de profesores y de personal a su cargo, así como la función de dictar horas de clase.

Según Álvarez & Monserrat (2002), dentro del recorrido histórico llama la atención el Decreto 642 de 1949 con el que se reglamenta la función directiva de la inspección escolar, definiéndola como orientadora, de fiscalización, de coordinación y fomento administrativo de los planteles, además de funciones de extensión cultural. De igual manera contiene una clasificación en inspectores de educación primaria y alfabetización, de educación secundaria, de educación normalista y de educación técnica, dependiendo del Director del Departamento respectivo dentro del Ministerio de Educación.

Para la década de los cincuenta se reglamentó lo referente a la función de los rectores de secundaria asignándoles 28 atribuciones, dirigidas especialmente a atribuciones de tipo administrativo y de control docente y con menor dedicación a lo académico y pedagógico (Patiño, 2003).

En 1979 aparece el Decreto 2277 “Estatuto Docente”, que en su artículo 32 hace referencia a cargos directivos de la educación oficial y señala la importancia de que éstos sean provistos por educadores escalafonados; estos cargos son el de Director de escuela o concentración escolar, el Coordinador o prefecto de establecimiento, el Rector de plantel de enseñanza básica secundaria o media, el Jefe o director de núcleo educativo o de agrupación de establecimientos y el Supervisor o inspector de educación. El decreto establece que según la naturaleza y las características especiales de los cargos, se determinará el proceso de selección y la exigibilidad de los siguientes requisitos para el desempeño de cada uno de ellos: a) clase de título docente, según el nivel educativo; b) grado en el escalafón, según el nivel educativo; c) experiencia docente general mínima, y d) experiencia o capacitación mínima. El nombramiento en cargos directivos se consideraba ascenso dentro de la carrera docente; sin embargo los titulares de los cargos señalados en los literales c), d) y e) estarían sometidos a evaluaciones periódicas, sobre el cumplimiento de sus deberes y responsabilidades, de conformidad con la reglamentación que al efecto expida el Gobierno Nacional. Si el resultado de la evaluación fuere negativo, el funcionario regresaba al cargo docente anterior y devengaba la remuneración que corresponda a dicho cargo (MEN, 1979). Aunque no fue posible determinar si en algún momento esta evaluación surtió efecto o fue aplicada a algún directivo, este tipo de evaluación de desempeño de directivos docentes se introduce cada vez con más fuerza en las normas que rigen la labor del directivo, como sucedió más adelante en la Ley General de Educación de 1994 y el decreto 3391 de 2003 entre otros.

En 1980 el Decreto 610 reglamenta los requisitos para desempeñar cargos directivos docentes, dentro de los que se incluye el de poseer grados de experiencia y la necesidad de contar con capacitación en administración educativa, por considerar que ésta da la oportunidad de reducir ese tiempo de experiencia. La resolución 13342 de 1982 define el

cargo del Rector, con un perfil más burocrático y administrativo, y sin perder su autoridad, al definir que "Es la primera autoridad administrativa y docente del plantel. Depende del Ministerio de Educación o de la entidad a quien éste delegue la función. Tiene la responsabilidad de lograr que la Institución ofrezca los servicios educativos adecuados, para que el educando alcance los objetivos educacionales. De él dependen los coordinadores Académico y de Disciplina y los responsables de los servicios administrativos y de Bienestar" (MEN, 1982). Siguen 15 funciones que se refieren a la representación legal, la presidencia de comités, las actividades de planeación, comunicación, dirección, supervisión y control de las actividades académicas y de bienestar, la administración de personal, así como de bienes y recursos.

Con la Constitución del 91 y la entrada en vigencia de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la dirección de la educación en Colombia debe ajustarse al cumplimiento de los requisitos definidos para ocupar el cargo. En la actualidad las normas vigentes el decreto 1860 de 1994 y la ley 715 de 2001 presentan y regulan las funciones y actuaciones del director y rector. El Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la ley 115, en su artículo 25° enuncia explícitamente las "Funciones del rector" en el contexto de la nueva Constitución. Se incluyen once funciones de tipo general donde se perfila, desde el punto de vista legal, como un ejecutor de las decisiones del gobierno escolar, el cual está conformado básicamente por el Consejo Directivo -órgano decisorio-, el Consejo Académico -órgano consultivo en lo académico- y el Rector -ejecutor-. Además debe ser también ejecutor de "las disposiciones que se expidan por parte del Estado atinentes a la prestación del servicio público educativo" (MEN, 1996), como representante del establecimiento ante las autoridades educativas (art. 20), como animador, promotor, comunicador y orientador, y como vigilante y supervisor de los docentes en el desempeño de sus funciones.

Otro decreto reglamentario de los directivos es el 1850 de 2002 en el que se establece la jornada laboral para docentes y directivos docentes y define sus funciones y los requisitos para su desempeño; sin embargo, en el caso del directivo docente, con la existencia de mecanismos de evaluación de gestión, aspectos como la jornada laboral pasan

a ser secundarios, pues prima el resultado integral de la gestión sobre el número de horas que el directivo dedique a su gestión. Este decreto es muy importante por ser parte de la nueva discursividad que enmarca un referente para el nuevo sujeto directivo.

Aunque se podría compilar un número más grande y detallado de las reglamentaciones que a través de los años han determinado a los directivos docentes en el país, los mencionados arriba son los más representativos y por lo tanto resultan suficientes para el propósito de identificar los que pudieran considerarse como los hitos que han trazado el camino recorrido por la legislación que ha regulado lo relacionado con el directivo docente, teniendo en cuenta que lo que se pretende es establecer de qué forma el directivo docente ha sido ligado, limitado y direccionado por un marco jurídico que rige su cotidianidad y la manera en que debe entender y manejar las decisiones relacionadas con la institución educativa.

#### **4.2. DEFINICIONES DEL DIRECTIVO DOCENTE**

En este punto se plantean algunas definiciones que guían en adelante el proceso de análisis, siendo la primera de ellas la que se refiere al término de directivo usado para determinar a la persona que ejerce las funciones de orientar, administrar u organizar la institución a su cargo. Según el decreto 1860 de 1994, quienes desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas se denominan directivos docentes, y son responsables del funcionamiento de la organización escolar. Desde esta perspectiva, para García Lozano (2002), “el director es la autoridad formal, de la institución educativa. Se espera de él, el ejercicio del liderazgo en las diversas labores que desempeña y es responsable de la eficacia y el progreso de la institución”; por su parte Álvarez & Santos (2002) lo definen diciendo que "el rector o director dentro de la concepción más clásica, es aquella persona que regenta y que posee un conjunto de colaboradores a los que puede asignar tareas que conduzcan a la obtención de resultados". La mayoría de autores coinciden en definirlo como el responsable de manejar las acciones que determinan el buen desempeño de una institución, el que toma las decisiones y el encargado de distribuir las responsabilidades.

Además lo consideran como la persona que puede y debe estar en capacidad de manejar personal a su cargo; a partir de este momento, el directivo docente pasó a tener un rol mucho más integral, de tipo gerencial, y en ese sentido, más complejo, por involucrar todos los aspectos que inciden o puedan incidir en el resultado general de la institución a su cargo. La gestión del directivo docente puede verse afectada por múltiples factores, algunos de los cuales están dentro de sus posibilidades de manejo, mientras que existen otros externos que escapan a su radio de acción; por ejemplo, las condiciones locales en donde opere la institución educativa pueden dificultar el logro de algunos resultados en términos, por ejemplo, de convivencia dentro de la comunidad escolar; igual puede suceder con otros aspectos como los aspectos geográficos que pueden incidir en el nivel de asistencia de los estudiantes en regiones alejadas y con limitaciones de medios de transporte. Todos esos factores externos pueden afectar la marcha de una institución educativa y por lo tanto inciden en la gestión del directivo docente; sin embargo no siempre son tenidos en cuenta al momento de evaluar dicha gestión.

Según el decreto 1860 de 1994 del MEN los cargos de directivos docentes estatales serán: director rural de preescolar y básica primaria, rector de institución educativa en educación preescolar y básica completa y/o educación media y coordinador (MEN, 1994). El rector y el director rural tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente las actividades de un establecimiento educativo; se trata de una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específicas, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de una institución, de sus relaciones con el entorno y con los padres de familia, y que conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente y administrativo a su cargo y respecto de los alumnos. El coordinador auxilia y colabora con el rector en las labores propias.

Recordando que el interés de este trabajo se centra en el sujeto directivo docente, es decir en los rectores de instituciones educativas colombianas, en su rol como directivo, en su formación y el influjo que tiene sobre la institución, se puede ver hasta este punto que a lo largo de su historia, para llegar al cargo de rector la persona ha debido satisfacer



diferentes requisitos vigentes en cada momento de acuerdo con las leyes aplicables, lo cuales determinan en él características propias acordes con las normas y con el contexto social de cada época.

Dentro del propósito de analizar de manera integral al sujeto directivo docente debe también considerarse el discurso educativo, como aquel constituido por enunciados que se encuentran ligados a otros discursos por medio de reglas sobre prácticas discursivas; estas prácticas tienen que ver con el conjunto de directrices que en el ámbito de la política determinan y establecen de qué temas hablar, cuáles enunciados se consideran válidos y qué individuos tienen acceso a ellos. En un determinado momento esos discursos emergen en el contexto educativo y desde entonces se constituyen en saberes indispensables para la dirección de instituciones educativas, en la medida en que conforman relaciones de poder entre quienes los emiten o los reciben, quienes su vez siguen siendo gestores de estos saberes.

Estos discursos tienen que ver con relaciones de saber – poder, mediados por un concepto de verdad, y para esta investigación funcionan como referentes epistemológicos. Existe una relación o articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder, en la medida en que el ejercicio del poder crea saber y viceversa. Señala Foucault (1970) que el saber {...} se trata de unos elementos que deben haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un discurso científico se constituya, especificado no sólo por su forma y su rigor, sino también por los objetos con los que está en relación, los tipos de enunciación que pone en juego, los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza. {...} Un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso, {...} un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman. De acuerdo con lo anterior, determinado por el sistema de educación vigente, el directivo docente actual debe entonces emplear un discurso acorde con el mayor grado de complejidad multifactorial que determina los resultados de su gestión; este directivo docente debe considerar en su discurso y en su acción todas las variables tanto internas como externas a la institución educativa, pues ese discurso debe mantener la

máxima coherencia posible, ya sea que se dirija a los docentes, a los estudiantes, a los padres de familia, a las autoridades locales, etc.

### **4.3. REQUISITOS PARA SER DIRECTIVO**

Centrando la mirada en este punto, como ya se dijo en los puntos de disertación antes de los 90s se halla que según las características especiales del cargo de directivo docente en Colombia se debía cumplir con requisitos como: según Ley 0097 de 1945 “Pertener a la primera categoría del escalafón de enseñanza primaria o secundaria” y para pertenecer al escalafón o ascender en él, el requisito será el “tiempo de servicio”, por citar un ejemplo. Uno de los estatutos que reglamentan la educación y que aún rige es el 2277 de 1979, y en él se mencionan como requisitos el de ser escalafonado y contar con la experiencia o tiempo de servicio mínimo. Siguiendo el recorrido, en la Ley 115 del 94 se especifica frente a este punto que: “Los cargos de dirección del sector educativo en las entidades territoriales, serán ejercidos por licenciados o profesionales de reconocida trayectoria en materia educativa. El nominador que contravenga esta disposición será sancionado disciplinariamente de acuerdo con las disposiciones legales vigentes” (Congreso de la República, 1994). Se suma también que “Las entidades territoriales que asuman la prestación directa de los servicios educativos estatales podrán crear cargos directivos docentes, siempre y cuando las instituciones educativas lo requieran, con las siguientes denominaciones: 1 Rector o director de establecimiento educativo, 2 Vicerrector, 3 Coordinador, 4 Director de Núcleo de Desarrollo Educativo y 5 Supervisor de Educación.

Ya en el 2002 se promulga el Decreto 1278, norma que se reconoce como nuevo estatuto docente, el cual define una nueva visión y unos parámetros que difieren de los vigentes hasta entonces, buscando nuevos objetivos. Según este decreto para participar en los concursos para cargos directivos docentes de los establecimientos educativos, los aspirantes deben acreditar los siguientes requisitos: a) Para director de educación preescolar y básica primaria rural: título de normalista superior, o de licenciado en educación o de profesional, y cuatro años de experiencia profesional; b) Para coordinador: título de licenciado en educación o título profesional, y cinco años de experiencia profesional; c)

Para rector de institución educativa con educación preescolar y básica completa y/o educación media: título de licenciado en educación o título profesional, y seis años de experiencia profesional.

Cabe hacer notar que la formación en el área directiva y de administración de recursos y de personal no se considera un factor importante dentro de los requisitos que se han promulgado a través de las leyes; tampoco la permanencia en el cargo tiene en cuenta esta formación. Esto quiere decir que, desde la aplicación del Estatuto Docente, el directivo es básicamente un docente con titulación académica y con experiencia como docente. No se exige una formación específica como directivo, ni tampoco acreditación de méritos ni habilidades especiales como liderazgo, docencia ejemplar, etc.

#### **4.4. IGUALES Y DIFERENTES**

Se encuentran en los discursos puntos de difracción<sup>1</sup> o, dicho de otra forma, diferencias entre el directivo que emergió a finales del siglo XIX y el que se pretende con la ley general de educación de 1994, en medio de un escenario de cambios tanto en el contexto mundial como en el local. El primero se fue conformando como sujeto rector de instituciones educativas, que presenta unas características en su forma de organizar, de administrar, de planear y dirigir las instituciones – por cierto con tipos organizativos también diferentes en contextos – de corte burocrático y ligado al paradigma administrativo. En segundo lugar, el que surge como consecuencia de la reforma a la Constitución Política y de la reforma a la educación dada por la ley 115 de 1994, acontecimientos que dan paso a un sinnúmero de cambios en las organizaciones educativas y en la forma de asumir el rol directivo en ellas. Este segundo es de corte gestor y muy ligado al liderazgo y al trabajo directivo en colectivo, como requisitos para lograr

---

<sup>1</sup> Para Foucault los puntos de difracción tienen que ver con *puntos de incompatibilidad*: dos tipos de enunciación de una misma formación discursiva que aparecen en una misma formación discursiva, sin poder entrar en una misma serie de enunciados. Después se caracterizan como puntos de equivalencia: los dos elementos incompatibles están formados de la misma manera y a partir de las mismas reglas; en fin se caracterizan como puntos de enganche de una sistematización: a partir de ellos se derivan series coherentes de formas enunciativas y de conceptos. (Foucault, 1970)

resultados que van más allá de sus propias capacidades individuales y que requieren de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este análisis debe tenerse en cuenta que la historia educativa de Colombia las reformas han estado ligadas a intereses de tipo político y al gobierno de turno; también han sido producto de cambios mundiales y de países desarrollados que influyen en el país. Como lo dirían Díaz Barriga & Inclán, “Las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país” (Díaz Barriga & Inclán, 2001).

Así por ejemplo, en la Conferencia de Jomtien (1990), los organismos internacionales fijaron las políticas educativas para los países "subdesarrollados" en el contexto de la globalización, políticas que se precisaron para la región de América Latina y el Caribe por la OREALC-UNESCO y la CEPAL (Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad 1992):

El desarrollo tiene ahora el nombre de productividad y democracia; a la escuela le compete formar para el trabajo competitivo en el contexto de la globalización y para la ciudadanía. Las estrategias centrales van a ser: a) ampliar y profundizar la participación de la sociedad en la educación; b) controlar la productividad del sistema educativo evaluando los rendimientos académicos de los estudiantes y haciendo responsables a las instituciones educativas de los éxitos y fracasos en este sentido; c) en relación con lo anterior, promover el cambio institucional de los centros educativos otorgando mayor autonomía a nivel académico, administrativo y financiero; d) impulsar programas y políticas compensatorias ante la fragmentación del sistema educativo y el posible aumento de las desigualdades que por ello pueden preverse (Miñana, 1999, p. 22).

Cada cambio afecta partes o la totalidad del ámbito educativo. Siendo los directivos el punto de interés de este trabajo, se deja entrever que los años noventa son un punto fuerte de ruptura ya que: por un lado, la influencia de las propuestas de los entes mundiales orienta y alienta a reformas educativas en el país; por otro, entra en auge el pensamiento neoliberal que pretende acabar con el estado de bienestar, a lo que se suman los procesos de descentralización del Estado, que como diría Vaillant (2005) “el principal objetivo de las

reformas en materia de descentralización de la gestión ha sido transferir la responsabilidad por el manejo económico a los gobiernos provinciales y a los municipios, con el fin de reducir el tamaño de la administración central y los gastos públicos”. Y es curioso que, paralelamente se den en Colombia una nueva Constitución Nacional y los cambios educativos de la Ley 115 de 1994 los cuales proponen grandes diferencias en la forma del ser y del obrar del directivo.

Para el medio nacional el enfoque eficientista y las metas de una educación de calidad, provocan hechos que buscan poner al sistema educativo a la par de un mundo globalizado, provocando que se pase por diferentes puntos en el interés educativo. En los años 70 la mirada estuvo centrada en mejorar la calidad de la educación en cuanto a los contenidos y a los métodos de enseñanza, bajo el paradigma curricular (renovación curricular y tecnología educativa); es así como el Decreto 2277 de 1979 incluye aspectos como la case de título docente exigible de acuerdo con el nivel educativo a impartir y el grado en el escalafón. En los 80s el interés se desplaza desde el currículo y la formación de maestros, hacia la institución escolar como organización y la transformación de las prácticas pedagógicas. De acuerdo con Miñana “La lógica del Estado benefactor se substituye por la del mercado y se trata de convencer a la ciudadanía -a las buenas y a las malas- de que los servicios públicos son más eficientes si los manejan las empresas privadas en libre competencia” (1999, p. 20), dentro de la estructura de pensamiento de corte neoliberal.

Con la entrada en vigencia de la Constitución de 1991 y de la Ley 115 del 94, el cambio de paradigma de directivo educativo resulta inevitable: de aquel de corte burocrático y administrativo a uno de corte más gestor (¿o gestorador?) con una visión cada vez más empresarial y menos institucional y pedagógica. Esto se ve concretado con los artículos 72 y el 73 de la Ley; el primero propone el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que da el horizonte y perspectivas educativas ya no al gobierno en turno, sino al Estado; el segundo artículo propone poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia

pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. El PEI hace posible que la institución educativa se ponga a tono con las expectativas y demandas de la comunidad local, haciendo posible la sintonía entre la escuela y su entorno, con lo que otorga protagonismo a las comunidades educativas locales y a los actores dentro de ellas.

Con la promulgación de la ley 115 la institución educativa se torna en factor decisivo e importante del desarrollo educativo y punto sinérgico del mejoramiento en educación. El gobierno escolar pasa a ser el máximo organismo colectivo, el cual permite la participación de la comunidad educativa en la dirección de los establecimientos educativos; a él se le asignaron las funciones y la forma de integración del gobierno escolar. Esta estrategia política de transformación y legitimación de gobierno genera una concepción de educación participativa y al servicio de la ciudadanía, y busca el control ideológico regulando y adaptando a los individuos a la sociedad.

Con el proceso de descentralización y la aparición en escena de los Consejos Directivos en las instituciones, se pretende que éstas aumenten su autonomía. Autonomía que ahora estará ya no en un solo sujeto, sino en un grupo de personas que abarcan un conocimiento más general del contexto educativo y local en el cual se encuentra la institución. Por su parte, la Ley 715 de 2001 incentivó el proceso de integración o fusión, con el cual se buscó articular bajo una sola administración distintos colegios de una misma zona, para que brindara a sus estudiantes el ciclo completo de educación (desde preescolar hasta 9° grado, por lo menos).

Este fue un ejercicio de organización y reordenamiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, consistente en tomar pequeñas instituciones educativas que ofrecen parcialmente algunos grados de la educación Básica o Media, para aglutinarlas-asociarlas en torno a un solo núcleo educativo, conocido con el nombre de Institución Educativa. La integración supone una nueva noción de gestión, pues se requiere utilizar mejor y más racionalmente los recursos; la institución puede tener varias sedes y varios niveles educativos, pero maneja un solo esquema educativo. Se hace necesario, entonces, un rector con un perfil diferente, pues debe estar en capacidad de liderar grupos más complejos y combinar temas administrativos, financieros y pedagógicos. También se presentan cambios

en el equipo directivo, especialmente en el grupo de coordinadores, anteriormente directores; ellos quedan bajo la dirección del rector.

Estas reformas plantearon el establecimiento de nuevos parámetros curriculares; el énfasis en los principios de calidad y equidad educativas, la instrumentación de instancias de perfeccionamiento docente, la preocupación por fortalecer la calidad de la gestión educativa, la construcción de sistemas de información y evaluación educativa para facilitar una toma de decisiones más rigurosa en materia de políticas educativas. Se parte del supuesto de que la autonomía administrativa y la descentralización hacen que la responsabilidad por la calidad del servicio educativo esté más en cabeza del directivo docente de cada institución que en el nivel central, haciendo que el problema deje de ser del Estado y pase a ser de la persona que ejerce la dirección, a quien se evalúa y de esta forma se responsabiliza por el resultado en general. Esa calidad demanda entonces que el directivo actúe sobre todas las variables que la determinan.

Como se observa en lo expuesto en líneas anteriores el corte burocrático y netamente administrativo de los directivos y la influencia directa y centralista del gobierno sobre el trabajo del mismo, enmarcan un punto de referencia de los discursos que circulan hasta ese momento, lo cual determina un tipo de sujeto de carácter estático y autoritario y que se rige por su función y hace que la institución funcione bajo su influjo jerárquico. Luego, con la puesta en escena de la gestión como paradigma directivo<sup>2</sup>, la descentralización administrativa del gobierno promovida por la constitución del 91 y la presión externa por el desarrollo y los procesos de globalización, hacen de la función directiva una labor más cooperativa, contextualizada y participativa. En suma, se enuncian dos tipos o formas de ser directivo, que serían incompatibles pues los discursos que los acompañan: por un lado, la administración y la burocracia proponen un directivo rígido y de corte vertical, y por el otro la gestión y la democracia uno flexible y más horizontal. A su vez, la equivalencia existente entre ellos es que se habla del mismo directivo que trasciende y se configura.

---

<sup>2</sup> La gestión involucra la responsabilidad del directivo por la totalidad del resultado final, mientras que en el estilo jerárquico el rol era más de corte militar, en donde la responsabilidad depende no solo del directivo sino de quienes reciben las instrucciones y se supone que deben ejecutarlas.

## 5. PROCESOS DE FORMACIÓN DEL DIRECTIVO DOCENTE

Por formación se va a entender todos aquellos procesos que buscan preparar a un sujeto para el desarrollo de una actividad o desempeñar un cargo, teniendo en cuenta la propuesta que en este sentido hace Chiavenato (Chiavenato, 2007). A su vez, de acuerdo con Gómez (2009), la formación profesional son aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida. También, se tiene una formación inicial y una formación permanente.

Para este estudio la formación inicial es aquella que se recibe en las Universidades y que le otorgan un título bien sea de Profesional o de Licenciado en una de las áreas comunes o afines a la educación. Y la formación permanente será la que recibe un profesional o licenciado para capacitarse, actualizarse o innovar sus conocimientos y habilidades en su desempeño.

Como se decía en el capítulo anterior el directivo docente en Colombia llega al cargo habiendo cumplido unos requisitos mínimos de formación o preparación para el desempeño de la labor o función directiva. Sus conocimientos y habilidades en organización, planeación, administración, o dirección educativa, que son temas que tiene que manejar un directivo pueden ser los que le dé el “tiempo de servicio”, con su observación y participación en el trabajo docente en una institución educativa. Según Álvarez y Santos (2002) "la formación de base se adquiere en las facultades de educación, pero es indispensable acceder a una actualización permanente la cual garantiza estar acorde con los adelantos técnicos, científicos y legales para una mejor gestión". Los programas de pregrado se encargan de la formación pedagógica, didáctica, metodológica y alguna parte de investigación, pero tanto desde antes como en la actualidad la función directiva no se enseña a través de las carreras docentes, si se considera que el mayor porcentaje de directivos que funcionan hoy día en el cargo de rectores provienen de la docencia. Para Vaillant (2005, p. 36) “Las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el docente debe



utilizar en su trabajo; se otorga más relevancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se le da prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos”.

La finalización de la oferta de una carrera de Administración Educativa por las universidades deja de lado la especificidad de una carrera que imparta formación inicial a un sujeto directivo con capacidades de dirección de instituciones educativas. Esta Carrera ofertada por las Universidades en Colombia se presenta desde los años 70 como la posibilidad de ascenso en el escalafón y se convierte en una de las carreras base para optar la dirección educativa. Sobre los años 1994 – 1995 a raíz de factores como la descentralización administrativa del país, la presión externa sobre los destinos de los gobiernos en cuestión de políticas educativas y el fuerte influjo de la calidad y la eficacia con su paradigma empresarial, sumado esto, a la reforma dada por la Ley General de Educación donde se establecen las competencias requeridas por los directivos docentes para liderar con eficiencia los procesos que se desarrollan al interior de las instituciones con una postura crítica y comprometida en gestión para la cualificación de realidades educativas, hace que se desdibuje y paulatinamente vaya reemplazándose en la mayoría de las facultades la carrera de Administración Educativa por las carreras de gerencia educativa y gestión de la educación o en especializaciones, diplomados y cursos técnicos.

Los cambios abruptos y continuos tanto de la economía como de la tecnología en la última década, sumados a los sociales y culturales que afectan las tradiciones y las formas de asumir el modo de vida común, necesariamente hacen que cambie de igual forma las maneras de asumir los roles educativos. Es por esta razón que se piensa que la lógica del proceso de formación tanto de docentes como directivos docentes deben canalizarse y abrir paso a la preparación continua y permanente y acorde a los cambios de sociedad. Ya lo señala Carlos Miñana (1999): “Lo que se quiere es pasar de una formación diseñada desde la perspectiva racionalista, academicista o técnica a otra centrada en la práctica profesional contextualizada. Es decir, considerar el proceso de formación como desarrollo profesional del directivo docente”. La formación permanente cuestión (real e irreal) necesaria para

afrontar el cambio – permanente de un mundo en transformación – a la que las instituciones y los sujetos están obligados en cada uno de sus contextos. Esta formación permanente supone la adopción de un modelo en que los directivos docentes tengan la oportunidad de actualizar sus conocimientos de manera periódica, en la medida en que surjan nuevas necesidades y tecnologías para el ejercicio de su rol, tal como sucede en otras profesiones como la medicina o la carrera militar.

Según Sandoval et al., (Sandoval, et al., 2008), las necesidades de formación de los directivos se orienta a la mejora de las capacidades de dirección y se fundamenta en vacíos y debilidades de la institución educativa. {...} La política educativa, la practica directiva, la forma de concebir la institución educativa, las tendencias y paradigmas organizacionales, las necesidades específicas de cada contexto educativo, señalan un norte, determinan un perfil de directivo y unas necesidades de formación, de acuerdo con unos roles y tareas que se le asignan.

El director es quien en definitiva toma y asume la responsabilidad de las decisiones sobre cambio e innovaciones. Por ende su formación y preparación debe estar a la par con esta necesidad. Al conversar cotidianamente con algunos directivos acerca del tema de la formación y al preguntarles ¿Cómo ha sido su formación después que ha asumido su cargo como directivo? las repuestas siempre han estado del lado de muy poca o casi ninguna. Hay muchos otros interrogantes como: ¿En cuántos cursos ha participado? ¿Cuántos le ha ofrecido la Secretaria de Educación? ¿Con que frecuencia convocan cursos de formación? ¿Cuánto duran? Y ¿de qué han tratado? Las respuestas no son muy alentadoras y se enfocan al carácter explicativo de aplicación de decretos o leyes, de la aplicación de algún proyecto de desarrollo educativo o simplemente de como diligenciar los nuevos formatos.

Resulta oportuno recordar la afirmación según la cual “Las transformaciones internas en las instituciones debieran comenzar por la formación de rectores y su equipo de trabajo en aspectos como habilidades de dirección, herramientas gerenciales, procesos de participación y delegación, y fortalecimiento del liderazgo pedagógico” (Peña, 2000, p. 34); lo anterior teniendo en cuenta que las transformaciones demandan nuevas capacidades que

hasta entonces no tienen por qué ser del dominio de quienes serán responsables de ejecutarlas y administrarlas.

## **6. PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DEL DIRECTIVO DOCENTE**

### **6.1. DIRECTIVO DOCENTE, MODELOS DE ORGANIZACIÓN EDUCATIVA Y FUNCIÓN DIRECTIVA**

El punto de disertación en este caso son las organizaciones institucionales, su influencia sobre el directivo y viceversa. En este capítulo se intenta analizar los modos de asumir la función directiva en relación con el tipo de sujeto directivo que pretende el modelo de organización institucional y describir o mostrar cómo estos modelos a su vez moldean un tipo de directivo. El ejercicio se realiza teniendo en cuenta las perspectivas del Estado en cuanto a la centralización y descentralización, la de la institución en cuanto a los modelos organizativos y la del directivo en relación con los modos de asumir la organización desde su función.

Es importante decir que “organización se refiere a un tipo de unidad social característica que lo distingue de otras como pueden ser familias, grupos de padres, tribus, comunidades y estados nacionales” (Hayley, 1996, p. 25); el autor precisa que las organizaciones se caracterizan por compartir objetivos, tareas diferenciadas, una clara división del trabajo, una estructura para coordinar actividades diversas, una autoridad legítima que se otorga a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión, todo lo cual permite su funcionamiento. De aquí que una organización institucional tiene diferencias y particularidades, más aún se tiene conciencia de que existen unos modelos o formas de organización institucional que se han venido manifestando en el ámbito educativo del país.

Diversos autores hablan de organización escolar cuando hacen referencia a la organización educativa o a las instituciones, y estos mismos la ligan con las disposiciones administrativas, lo que muestra que la influencia que ejerce el Estado sobre las mismas es muy grande. En últimas, las disposiciones administrativas desempeñan un papel relevante,

y proporcionan apoyo y referencias a una buena parte de la organización y funcionamiento de las instituciones educativas.

Las formas organizativas y las leyes o normas son las formas de manifestación del poder o dominación que pretende el Estado sobre las instituciones como organizaciones y sobre los sujetos que en ellas se encuentran. Así lo muestra el discurso que expone Luis Batanaz:

“Es por medio de las leyes por donde el Estado penetra en la organización de las instituciones educativas, influyendo en ellas a través de instrumentos variados, pero con el denominador común de estar al servicio de los intereses generales que se persiguen a través de la acción política. Esta acción del Estado se canaliza a través de los siguientes procesos:

- Mediante la promulgación de normas reguladoras de prácticas educativas, las cuales tienen como misión prioritaria la fijación de grandes objetivos que han de perseguir las instituciones educativas.
- La asignación de recursos que garanticen una acción homologada y justa de los diferentes sistemas (globales, territoriales...).
- La financiación y promoción de programas educativos sectoriales (alfabetización, formación profesional,...).
- El control del funcionamiento y los resultados obtenidos” (Batanaz, 2003, p. 35).

Para Michel Foucault la concepción del poder gira en torno a una "multiplicidad dispersa de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, que son constitutivas de su propia organización; como el sujeto que mediante luchas y enfrentamientos continuos las transforma, valida, refuerza o modifica; como los múltiples y heterogéneos apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, encadenándose formando series y sistemas o aislamientos mutuos; como las estrategias que las actualizan y cuya cristalización final toma forma en los aparatos estatales y en las hegemonías sociales" (Foucault, 1978, pp. 114-115). De esta forma el poder que circula es aquel que el directivo aplica cuando con sus propias ideas y su manera de ver la organización, buscando satisfacer los requerimientos del Estado y conciliarlos con sus propias capacidades y con las expectativas de los miembros de la comunidad educativa que está bajo su responsabilidad.

Lo anterior permite ubicar una primera mirada de la organización: la del Estado con relación a las instituciones educativas y a quienes las dirigen. Se habla de la dialéctica entre la centralización y la descentralización; ambas son formas como el Estado ejerce su organización administrativa. La una ubica las decisiones sobre el poder central y la otra permite autonomía sobre determinadas materias en competencia con diversos entes territoriales. Teresa Bardiza (Bardiza, 1197, p. 2) plantea:

Al respecto, entendemos por *desconcentración* una forma de organización administrativa del sistema en la que el Estado central delega determinadas funciones operativas a entidades no autónomas, regionales o locales, o a funcionarios intermedios, pero manteniendo concentrada en su poder la toma de decisiones; y por *descentralización* aquella situación en la que se trasladan funciones del nivel central a las entidades regionales y locales, e incluso a ciertos establecimientos públicos, los cuales poseen personería jurídica, y con grados significativos de autonomía, definen las formas propias de organización, administración y gestión de la educación pública en sus respectivas zonas geográficas.

Colombia ha pasado por estas dos instancias apareciendo con gran énfasis la de la “descentralización” a partir de los 90s cuando con la Constitución del 91 y la ley General de Educación, los entes territoriales como los departamentos – con las secretarías de educación-, los municipios – por medio de las alcaldías - y las instituciones - por intermedio de los consejos directivos- manejen los recursos para lo educativo en busca de una mejor administración y gestión de los mismos. Ya lo expresa Gloria Calvo: “La reforma Educativa en Colombia se ha centrado en aspectos relacionados con la gestión escolar (PEI, Gobierno Escolar) y con la descentralización administrativa y financiera. La descentralización en Colombia surge como estrategia para modernizar el estado, definir las competencias y distribuir los recursos de los diferentes niveles administrativos, como también para definir las relaciones y niveles de coordinación que se deben establecer entre estos, sin afectar su autonomía ni limitar su desarrollo” (2003, p. 32).

Esta mirada ubica al directivo frente a dos opciones de ver o actuar: por un lado, la de administrar la institución bajo los parámetros basados en el control de cumplimiento establecido por él mismo, dentro de un estilo de dominación vertical. Por el otro, gestionando la institución con cierto nivel de autonomía y tras un grupo de trabajo o

directivo en el cual apoyarse. Puede afirmarse que ambas formas de ver o actuar del directivo docente constituyen ejercicios de su poder, en los términos arriba citados en que Foucault entiende este concepto, dado que implican una utilización de las tecnologías disponibles hacia el logro de unos resultados en la institución educativa a su cargo.

Se precisa entonces que el sistema educativo posibilite la organización alrededor del aula, en la que el docente desempeña las tareas pedagógicas fundamentales de la educación formal, lo cual se relaciona con un sistema de administración centralista que a través de reglamentaciones imparte órdenes para todo el territorio nacional.

Esto hace, que los roles directivos sean los necesarios para administrar y controlar el cumplimiento de las disposiciones, objetivos y diseños de la administración central. Luego con la aparición del modelo descentralizado tanto la organización de la institución, como el desempeño docente y del directivo toman otros rumbos y aparecen nuevas formas de hacer y de ser sujetos; la mayor autonomía demanda mayor responsabilidad del docente y exige de él una capacidad de gestión más integral y compleja.

Una segunda mirada complementaria de la organización escolar es la de modelos de organización que suelen estar presentes en la vida de las instituciones educativas. Estos modelos se basan en enfoques organizativos que han penetrado o se han transferido a la educación desde diversos campos, como la empresa y el ejército, entre otros. Algunos autores además, relacionan estos enfoques con la forma o modo de dirección de instituciones educativas. En esta investigación se les da una mirada a estos discursos dado que forman parte de la influencia sobre el directivo. Para Álvarez y Santos (2002) los paradigmas organizativos se resumen en siete modelos diferentes que explican la estructura u organización formal de una institución educativa, cuyos enfoques e indicadores se presentan a continuación:

Modelo	Enfoque	Indicador
Científico racional	Burocrático	La legislación
De desarrollo institucional	Interaccionista	Las relaciones humanas

De acoplamiento flexible	Anarquía organizada	El lenguaje de símbolos
Socio crítico	Sociopolítico	El poder y el control
Sistémico	Departamental	Las estructuras articuladas
Eficientista	Escuela eficaz	Los resultados y el clima
EFQM	Plan de mejora	La calidad como resultado

### **6.1.1. Modelo científico racional: enfoque burocrático de Weber.**

De acuerdo con este modelo, respecto a las estructuras:

- La organización tiene sentido en cuanto se orienta a la consecución de objetivos predefinidos y previamente planificados.
- Las normas deben ser racionales, su racionalidad hará más eficaz el control de las fuerzas ambientales opuestas y de los intereses diversos que distraen la consecución de los objetivos.
- Normalización que implica una regulación minuciosa de las relaciones, perfiles y funciones que integran cada estructura.
- El sentido de autoridad y las relaciones impersonales facilitan una mejor coordinación y control de la organización. La autoridad concebida jerárquicamente ejerce la función básica de controlar y hacer que funcione conforme a la norma todo el sistema.

Y respecto a las personas:

- Cada miembro de una organización debe estar especializado en la actividad que desarrolla; las actividades se distribuyen, por consiguiente, en función de la tarea, no en función de las características y preferencias del personal.



- Objetividad en la selección de los miembros basada en el mérito, la igualdad y la capacidad, y no con base en las relaciones personales de amistad, lazos familiares, etc.
- Recompensa mediante promociones impersonales y automáticas que posibilitan la carrera administrativa.

Respecto a los procedimientos:

- Centralización, de forma que el propio centro de trabajo carece hasta de la mínima autonomía para fijar objetivos, medios y, en muchos casos, tecnología.
- Formalización, por lo cual todo procedimiento y método de trabajo deberán ajustarse a las formulas establecidas como eficaces por la propia administración.
- Este tipo de modelo se basa en la objetividad y en la norma buscando ser eficaz adaptando a su estructura personas y procedimientos a lo establecido por la ley y las capacidades funcionales de cada uno de sus autores.

#### **6.1.2. El modelo de desarrollo institucional: *Enfoque interaccionista.***

Se inicia con la psicología humanista de Karl Rogers, que defiende la supremacía del individuo y el poder de las emociones sobre la estructura y el poder de la burocracia. Varios autores definen este enfoque como de integración de la escuela al entorno, lo que da origen a la participación institucional con funciones ejecutivas de gobierno y control. Este enfoque se basa en el dialogo y la concertación para la toma de decisiones.

Estos dos primeros enfoques se pueden ubicar en el contexto de tipo administrativo y centralista que se dio en Colombia hasta los años 90, aunque bien pueden estar presentes en muchos de los directivos que hoy conocemos.

### **6.1.3. Modelo de aceptación flexible: *enfoque anarquía organizada.***

Plantea que la escuela o institución se desarrolla desde dentro, a través de procesos interactivos e interpretativos que dependen de los propósitos de las personas que la integran (cada una), confía en sus capacidades y responsabilidad el control institucional.

### **6.1.4. Modelo socio crítico: enfoque socio político.**

Se basa en la liberación de la autoridad represora. La comunicación libre, el consenso y la puesta en práctica de la democracia participativa; el poder y la autoridad conllevan al establecimiento de grupos de interés y alianzas. De acuerdo con Alvarado y García (2008), este modelo buscó superar el reduccionismo y el conservadurismo, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solamente interpretativa, y que en cambio ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades. Su finalidad es la de transformar la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas que éstas generan, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad.

### **6.1.5. Modelo sistemático. Enfoque por departamentos.**

Para los autores de esta tendencia, la institución educativa se concibe como un ecosistema autónomo y descentralizado, constituido por partes diferentes que forman una unidad total y articulada y distinta de otras. La escuela se compone de subunidades o subsistemas diferentes. Grupos, estamentos y colectivos estructurados de modo funcional y con un conjunto de relaciones y objetivos comunes negociados o impuestos desde la autoridad, que armonizan sus intereses en una totalidad equilibrada; este equilibrio lo da el principio de solidaridad entre las partes.

El organigrama de una institución escolar que se ajustan al modelo sistemático se desarrollará mediante la interacción de las distintas áreas a través de las cuales se articula el contenido del currículo. El elemento articulador de las distintas estructuras en que se

sistematiza la vida escolar de un colegio según este modelo sistémico es el poder legítimo que teóricamente ostenta el director como representante institucional. Normalmente, el modelo sistémico articula las distintas unidades de gestión, departamentos, mediante proyectos o documentos consensuados que facilitan la interacción y articulación de los objetivos que deben presidir la actividad de cada departamento.

Estos dos modelos anteriores van relacionados con la descentralización y la autonomía institucional a partir del poder ostentado por el director, se acomodan a los inicios de la gestión que se desarrolla en las unidades que componen la institución y la aparición de la dirección por proyectos, que son desarrollados por departamentos.

#### **6.1.6. Modelo Eficientista: enfoque de escuela eficaz.**

Se dice que en búsqueda de un modelo de escuela con la mejor característica y mediante la observación de muchas de ellas se obtiene este modelo, el cual, se guía por unos indicadores que se extrajeron al cruzar o comparar escuelas destacadas o de prestigio, llegando a:

- Liderazgo activo y claro que es capaz de crear un clima de colaboración.
- Valoración del trabajo, el rendimiento y los resultados. Valoración externa de resultados.
- Planificación mediante proyectos compartidos por la mayor parte del profesorado, como consecuencia se valora el trabajo en equipo.
- Los objetivos y metas son pocos, claros y asumidos por todos.
- Participación de los padres o cooperación entre escuela y familia.
- Sentimiento de comunidad y de pertenencia. Los profesores y alumnos se sienten orgullosos de pertenecer a la institución.
- Altas expectativas por parte de los alumnos y profesores.

### **6.1.7. Modelo EFQM. (Modelo de eficiencia y calidad).**

Nace en el mundo empresarial y se intenta adaptar a la cultura educativa. Se fundamenta en el proceso de autoevaluación como estrategia para obtener datos que faciliten la determinación de los puntos fuertes y las áreas de mejoramiento y en la creación de equipos para este fin, busca el mejoramiento continuo y la producción de resultados de calidad.

Esta mirada permite un acercamiento a las formas organizativas sobre las cuales vierten la atención quienes desde los órganos del Estado planifican la organización y administración de las instituciones. Bajo estos modelos ha estado la relación directivo/organización.

Una tercera mirada es desde las teorías y la divergencia que se encuentra o más bien se ha creado entre lo educativo y lo empresarial. Una categorización realizada por Pérez (2002), en la que se evidencia cómo las diferentes teorías de la organización, a pesar de su aparente diversidad responden en el fondo a tres paradigmas o enfoques distintos: enfoque mecanicista o de sistema técnico, enfoque psicológico, también llamado orgánico o biológico y añade un tercero, denominado enfoque antropológico, conocido también como institucional o humanista. Estos enfoques permiten conocer sobre las motivaciones humanas y los procesos que los seres humanos siguen para la satisfacción de sus necesidades, así como su incidencia en los procesos de formulación del propósito, comunicación y motivación.

En un *sistema técnico* la organización se contempla como una simple coordinación de acciones humanas cuya finalidad es la de producir y distribuir una serie de objetos y/o servicios... un sistema técnico organiza el intercambio de “objetos” o cosas”... La organización aparece, pues, como una máquina más o menos complicada, que produce algo y consume algo. (...) En un *sistema orgánico* contempla las motivaciones actuales de las personas y contando con las satisfacciones que estas alcanzan... La organización es contemplada como un *conjunto social*, como una agrupación de individuos en una sociedad en la que se integran voluntariamente para satisfacer todo un conjunto de motivos. (...) En un *sistema institucional* la propuesta es dar sentido a toda acción humana que coordina, caracterizándose por explicitar unos valores con los que trata de identificar a las personas, perfeccionando los motivos de sus acciones y educándolos en ese sentido (Pérez, 2002, p. 21).

Esta tercera mirada desde las teorías organizacionales pretende explicar y comprender la institución educativa, la práctica misma de quien tiene como función dirigirla; así mismo permite identificar el grado de motivación del directivo, descubrir el valor de sus acciones y por ende entender lo complejo de las relaciones e interacciones al interior y en el contexto donde se desenvuelve la organización. En el sistema orgánico la parte motivacional y la noción de logro adquieren mayor importancia, lo que constituye una reivindicación de la naturaleza humana de la organización, la cual se ve realizada en la medida en que cumple un propósito institucional que es común a todas las personas que la constituyen.

La institución escolar como organización del momento ha pasado también por diversos momentos donde se dejan entrever diferentes modelos de organizarse. La sociedad actual, sometida a profundos y acelerados cambios, requiere que la escuela como organización posea flexibilidad suficiente para adecuar sus objetivos, currículo, formas de agrupamiento, espacios, tiempos, recursos... a las necesidades derivadas de dicho cambio. Dicha organización con cada reforma del modelo educativo ha de cambiar, pues la concepción de institución educativa hoy día es de diversidad, de un currículo abierto y adaptado al contexto, constituyéndose centros educativos “versátiles” así como lo expresa Batanaz (2003): “capaces de adaptarse a distintas versiones”.

A lo largo de los párrafos anteriores se han expuesto enfoques y modelos con los cuales se organiza lo educativo en el contexto local. A continuación se pasa a la relación que éstos tienen con los directivos. A las prácticas mediante las cuales se desarrolla la acción directiva se las encuentra o se relacionan en los discursos de gran cantidad de autores como “estilos de dirección”<sup>3</sup>, y se los define como conductas o formas de actuación. Estas pueden estar condicionadas por diversos actores, entre los que cabe mencionar:

---

<sup>3</sup> Estos *estilos de dirección* se refieren a los tipos de conducta o formas personales que tiene cada directivo de asumir su rol. Se encuentra en la literatura la relación marcada entre los estilos de dirección y los estilos de liderazgo, llegando a veces a confundirse.

- El sujeto o persona que dirige: depende de su formación como profesional, de su carácter y personalidad, de las capacidades y condiciones de liderar, de sus conocimientos y convicciones respecto a lo educativo y otras inherentes a sí mismo.
- El grupo de personas a quienes dirige: empezando por las condiciones culturales y sociales en las que se desenvuelven, pasando por sus convicciones y necesidades, teniendo en cuenta las expectativas propias y de quien los dirige y la formación que poseen.
- El contexto social y cultural donde desarrolla su trabajo: se habla aquí de los contextos urbanos o rurales, de comunidades alejadas y con dificultades económicas, características familiares y de su sector productivo (forma de vida: agrícola, ganadera, minera, etc.), de contexto de violencia social o intrafamiliar – muy común en nuestro medio-, de rechazo o aceptación por el directivo.
- La institución: tomando como referencia su infraestructura (nueva – antigua, rural – urbana, grande- pequeña), recursos con que cuenta, cantidad de docentes, alumnos y jornadas a su cargo, entre otras.
- Condiciones de tradición y cultura: presente tanto en la institución, en el contexto y en el grupo a dirigir, puede darse tradiciones de corte religioso, militar, académico, técnico entre otros caracteres.

Los estilos directivos y las organizaciones han sido clasificados de diversas maneras y por diversos autores. Un ejemplo de ello podría ser el nombrar estilos “tradicionales” denominaciones como: autocráticos, democráticos, laissez faire e integrado; “transformacionales” relacionados con el liderazgo y la gestión directiva. De todos modos, los estilos se relacionan con los actores que llevan a cabo la gestión y administración institucional.

Un intento de relacionar al directivo con el modelo organizativo es decir que: en primera instancia, existen unos modelos tradicionales de organización donde se valoran socialmente los conocimientos acumulados, donde los docentes poseen el saber y la escuela el lugar donde se transfiere. Para estos modelos la administración por parte del directivo es simple, pues la solución consiste en conocer de su propia disciplina y adquirir una postura

de maestro de maestros. Las decisiones son autoritarias, rígidas y el manejo de recursos depende de un gobierno central. Aquí se cuentan los modelos burocráticos, de corte centralista y de la administración (burocrático, sistémico, interaccionista, socio crítico, anárquico).

Para ubicarse en el ámbito de la dirección y la función directiva se revisan ahora algunos conceptos orientadores. La dirección educativa se puede entender como la forma o modelo de “dirigir” los destinos de una organización y la función directiva que corresponde al desarrollo de actividades y tareas por parte del directivo en respuesta a las exigencias impuestas por las normas que regulan su labor y por los compromisos adquiridos con la comunidad educativa. La función directiva es definida por Veciana (2002) como: “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder”. En el caso del sector educativo, esto significa que el gestor educativo es quien orienta y lidera en la institución u organización el direccionamiento estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo.

Así, una organización es un equipo humano que intenta conseguir unos objetivos, para lo cual se necesita de una persona idónea que coordine el trabajo de todos, incluso se aspira a que este directivo consiga mejorar la calidad del rendimiento de las personas de ese equipo humano, además de coordinarlas; se trata entonces de una persona que, de acuerdo con lo planteado por Foucault (1978), esté dotada del poder necesario para cumplir este rol. Dirigir una institución educativa consiste pues en la acción de “*influir*” positivamente en las personas con datos e información relevantes al trabajo para gestionar sus intenciones y comportamientos con el fin de que realicen determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común.

Con lo anterior, caben los modelos gerenciales que toman parámetros de tipo empresarial y se pretende aplicarlos en el ámbito educativo e institucional. Este tipo de organización puesta en marcha por el discurso de la eficacia, la eficiencia y la calidad, el proceso de descentralización, la reforma educativa - que busca del directivo el papel de

gestor educativo y gestor estratégico de la educación-, ubicando la institución para ser dirigida no por un Rector sino que coloca a los Consejos Directivos como entes de decisión. Entre ellos figuran: modelo eficientista (las escuelas eficaces), el modelo EFQM (modelos de calidad), Modelos de Gestión y gestión por proyectos.

Se dice que con la constitución de 1991 y con la aparición de la ley 115 “ley general de educación” se produce un cambio de paradigma de la dirección educativa, con una entrada fuerte de la “gestión educativa” como forma, modelo o modo de ver la educación en ese momento. Esto se da como lo dice Miñana que:

“Toda organización se piensa hoy como una empresa, y decir que la escuela *es* una escuela y no una empresa, que es una institución social e históricamente constituida, con sus formas de organización, sus tradiciones y características específicas, genera vehementes rechazos por parte de algunos directivos, altos y medios funcionarios educativos (Miñana, 1999, p. 42)”

Es a partir de los años 90 que los enfoque organizacionales, la función del directivo sobre la institución y el mismo directivo se enrumban hacia el discurso de la calidad educativa. Al tomar la educación como un “servicio público”<sup>4</sup> la influencia organizativa de las empresas productivas penetra con su discurso a la educación y toma posesión de la parte directiva de las instituciones, generando todo un discurso en torno a la gestión educativa de gerentes educativos de marketing, entre otros conceptos. La educación vista como un derecho y un servicio que pretende ser eficaz y de calidad. Se reconoce además la importancia de que ésta sea de calidad y su impacto en la equidad, en el desarrollo económico del país y en la convivencia democrática. Adicionalmente, diferentes sectores y organizaciones de la sociedad civil, como los empresarios, han dedicado parte de sus esfuerzos al desarrollo de programas relacionados con la educación, convirtiéndola en uno de sus focos de trabajo para materializar su responsabilidad social.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Según la Constitución Política de Colombia en su artículo 68 “la educación es un derecho y un *servicio público* que tiene una función social. Con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

<sup>5</sup> La responsabilidad social es la contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y ambiental por parte de las empresas, generalmente con el objetivo de mejorar su situación competitiva y valorativa y su valor añadido. Mercado y García (2007).



Se puede concluir que la aparición de la gestión como modelo directivo es consecuencia de una nueva tendencia tanto política, como social y que no es una transformación hecha solo por la administración. Es pues el resultado de muchos fenómenos que en este tiempo se han enganchando con otras formas anteriores de dirección, para darles continuidad histórica.

## **6.2. DIRECTIVO DOCENTE, NORMATIVIDAD Y GESTIÓN**

Para el directivo docente en Colombia transformaciones como la dirección escolar que incluye la participación de los Consejos Directivos,<sup>6</sup> el carácter de servicio público y de función social<sup>7</sup>, el Proyecto Educativo Institucional, la creación del Sistema Nacional de Evaluación, entre otras, buscando fortalecer la institución, el servicio educativo y la función directiva se ligan a las normatividades y hacen de la labor directiva una forma de hacer y ser diferente del directivo que hasta la constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994 se encontraba en las instituciones educativas.

Para hacer posibles estos cambios, el modelo de la gestión educativa pretender servir de solución, teniendo como su misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, con capacidad de innovar para asegurar el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación.

El concepto de gestión ha sido tratado por diversos autores; una de las primeras aproximaciones de gestión es reconocer sus filiaciones. La gestión ha sido relacionada, en la literatura especializada, con "*management*", término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como "dirección", "organización", "gerencia", etc. El término

---

<sup>6</sup> Este ente del gobierno escolar, de acuerdo con la ley general de educación, tendrá a cargo las decisiones de funcionamiento de la institución siendo este el grupo quien asuma la aprobación de las mismas. Será presidido por el Rector quien es un integrante más.

<sup>7</sup> La educación ahora se concibe como un derecho fundamental de todos los colombianos. Se reconoce además la importancia de que ésta sea de calidad y su impacto en la equidad, en el desarrollo económico del país y en la convivencia democrática. Adicionalmente, diferentes sectores y organizaciones de la sociedad civil, como los empresarios, han dedicado parte de sus esfuerzos al desarrollo de programas relacionados con la educación, convirtiéndola en uno sus focos de trabajo para materializar su responsabilidad social (MEN, 2006, p. 10).

proviene del mundo empresarial y se introduce en los discursos educativos como una nueva forma de asumir el rol directivo, adicionándole nuevas perspectivas y formas de funcionar el directivo. La gestión busca la participación, se considera que ésta es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales. Si se liga a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Parafraseando a Pilar Pozner (1995), la gestión educativa puede entenderse como en conjunto de acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Estos gestores son capaces de sinterizar y de ligar conocimientos y acciones, éticos y de eficacia, de política y administración demostrados en todos aquellos procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas en las instituciones donde ejercen su labor; la gestión es también ese proceso de exploración y explotación de todas las posibilidades que le permitan al gestor la innovación permanente y sistemática.

A nivel del Distrito Capital y en general de las entidades territoriales que administran el sistema educativo en el país, se evidencian esta capacidad de diseñar instrumentos tendientes a la definición de lo que deben ser los enfoques académicos y las prácticas pedagógicas a través de múltiples estrategias; para citar solo algunas se puede mencionar a nivel nacional el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH y a nivel distrital los Lineamientos de Política y Orientaciones para la Incorporación Curricular de la Herramienta para la Vida, Educación en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos, en los colegios de Bogotá D. C.; como éstos existen múltiples documentos cuyo propósito es definir lo que debe hacerse en el aula de clase frente a cada una de los temas en las que al Estado le interesa mantener control.

Los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación hacen que la gestión tome un tinte de gobernabilidad, pues la gestión de manera estratégica con sus prácticas de dirección de las organizaciones educativas se convierte en una forma o modelo de dirección. Son en realidad los docentes y directivos actores en la toma de decisiones frente a los cambios de contexto, de actuación e intervención y no

aquella consideración de que son meros funcionarios ejecutores, esto da a la gestión el camino para su aparición en el ámbito directivo y la pone a la par y en ocasiones inclusive desplazando a la concepción directiva de administración. Ella articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gubernamentalidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos.

Hablar de dirección y mencionar la gubernamentalidad, conduce a pensar también en las “relaciones de poder” y por ende hablar del poder y su relación directa con el sujeto de este estudio, el directivo docente. Para esto el apoyo se basa en el trabajo realizado por Carassale y Vitale (2011), autores que traducen el trabajo acerca de “El sujeto y poder” realizado por Michel Foucault. Se deben tener en cuenta en la investigación las formas de resistencia que pueden generarse cuando se hace ejercicio de poder en una organización como la institución educativa; se trata de unas luchas por la dominación y la oposición. Plantean cosas que tienen en común: son luchas “transversales” no se confinan a un solo contexto; su objetivo es el efecto de poder en sí, dirigir, planificar organizar con la intención de mejorar la enseñanza; son luchas “inmediatas” que se dan con el sujeto cercano que ejerce su poder; son luchas en contra de “el gobierno de la individualización”; son luchas contra los privilegios del conocimiento; son un rechazo al sujeto. La lucha es en sí misma una técnica, una forma de materializar el poder, una forma de identidad e individualidad; esta lucha le impone al directivo una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo los demás tienen que reconocer de él.

La mayor parte del tiempo el Estado es percibido como un tipo de poder político que ignora los individuos, que mira sólo los intereses de la totalidad, de una clase o de un grupo de ciudadanos; esta sería entonces una forma de poder estatal, al mismo tiempo individualizante y totalizante. Tres conceptos claves frente a la problemática del poder pastoral (individualizante) y el poder soberano (totalizante) son la tecnología política, la tecnología del yo y el concepto de gubernamentalidad; de acuerdo con Castro (2007), una tecnología política implica la utilización de técnicas de intervención tendientes a modificar la vida tanto de individuos como de comunidades, mediante la aplicación de conocimientos, saberes y prácticas de intervención. Mediante esta intervención se busca adquirir el control

de esos individuos o comunidades para corregir lo que se considera como “anómalo” haciendo que se ajuste a lo socialmente deseable y “adecuado”.

Por su parte, la tecnología del yo se refiere a aquellas prácticas por medio de las cuales los individuos se constituyen en sujetos de sí mismos, y se aplica en el momento en que el individuo es llevado, sin que sea consciente de estarlo siendo, a tomar conciencia de su propia “anormalidad” o “falta”.

Entonces las tecnologías de gobierno aparecen como un nuevo conjunto que se diferencian de las tecnologías de dominación porque no buscan simplemente determinar la conducta de otros, sino dirigirla de modo eficaz, ya que presuponen la capacidad de acción. (Castro, 2007). También como lo indica Santiago Castro la racionalidad exterior pone de manifiesto los objetivos de gobierno y son los gobernados quienes libremente los hacen suyos.

Las relaciones de poder en los colegios han prevalecido dentro de una visión tradicional, de acuerdo con la cual el poder y la influencia se reparten de arriba hacia abajo, dependiendo de la posición en el sistema. Las relaciones en la escuela realmente son mucho más complejas, por lo que resulta desacertado adoptar únicamente la perspectiva jerárquica. (Peña, 2000).

El poder como relación, como ejercicio, pero sobre todo, como voluntad, más que quitar, reprimir y saca, es un impulso afirmativo de la vida.

Al hablar de las prácticas de gobierno nos referimos con un conjunto de principios éticos y técnicos sobre los que se configura el campo de la dirección de la conducta. (...) Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de automatización en las entidades de gobierno a través, por ejemplo, de la responsabilización y el empowerment; ya no del Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros (Grinberg, 2008, pp. 104-107).

Para Foucault (1978), el poder no puede ser localizado en una institución o en el Estado; por lo tanto, la "toma de poder" planteada por el marxismo no sería posible. El poder no es considerado como un objeto que el individuo cede al soberano (concepción contractual jurídico-política), sino que es una relación de fuerzas, una *situación estratégica* en una sociedad en un momento determinado. Por lo tanto, el poder, al ser resultado de

relaciones , está en todas partes. El sujeto está atravesado por relaciones de poder, no puede ser considerado independientemente de ellas. El poder, para Foucault, no sólo reprime, sino que también produce: produce efectos de verdad, produce saber, en el sentido de conocimiento.

Pero según los discursos provenientes de lo empresarial, el poder tiene que ver o está relacionado y naturalizado por el “común” de manera jerárquica (de arriba hacia abajo), proviene de un cargo o es otorgado y se localiza en un sujeto. De ese discurso sobre la forma de ver el poder en el ámbito empresarial no se ha escapado ni escapa la institución educativa, convirtiendo a los rectores en palabras de Foucault en “tácticas locales de dominación” que el Estado ejerce como parte de su estrategia.

Se puede pensar en los consejos directivos como esa estrategia de poder del Estado sobre las instituciones educativas, porque crea un aparato que refuerza el poder con el apoyo de varias personas, dependiendo sin embargo de la relación que exista entre el directivo docente y su consejo directivo. Varios rectores a quienes se les preguntó acerca de si los consejos directivos le habían mermado sus posibilidades directivas (poder) para manejar la institución, concuerdan en que fue la forma en que ellos recuperaron la posibilidad de hacer valer su posición como líderes, de tomar nuevamente las riendas de las decisiones, de dirigir sus instituciones sin esa resistencia tan fuerte que presentaban los docentes y los sindicatos. Esta afirmación puede indicar una de las fuertes razones por las cuales esta forma de gobierno escolar se constituye en las instituciones como forma en que el Estado recupera su poder, no solo en el sentido de ejercicio de la autoridad formal, sino de influencia sobre la comunidad educativa.

Los rectores pues, nuevamente toman la fuerza necesaria para seguir ejerciendo como representantes que llevan a cabo la estrategia del Estado para manejar los destinos institucionales. Más adelante y con la aparición de la evaluación docente- con esto no se quiere decir que no existiera antes – como instrumento que refuerza la acción de dominio y de poder del Estado al tener la facultad de aprobar o no a un docente o a un cuerpo de docentes mediante un examen de su labor. Esta evaluación se convierte en otra parte de la estrategia que lleva a la institución y a los rectores a ejercer su poder sobre los docentes.

Para ver más de cerca resulta oportuno remitirse al decreto 1278 de 2002, por medio del cual se confiere el poder a los rectores de juzgar el trabajo de sus docentes y actuar sobre ellos.

Una de las instituciones que según Foucault (1990) se ejerce el poder disciplinario es la escuela, si se considera que el docente tiene autoridad sobre los estudiantes, quienes su situación de aprendizaje les colocan en un nivel desigual que les obliga, al menos supuestamente, a aceptar las normas disciplinarias impartidas por quien en ese contexto ejerce el poder. Este tipo de poder que ha prevalecido y se sigue presentando. De acuerdo a con Ibarra, “el éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de tres instrumentos simples pero efectivos: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un elemento específico que es el examen” (Ibarra, 2008, p. 51). Mediante los planes de mejoramiento se ejerce el control, aunque ahora no es ese control de “vigilar y castigar”, sino mediante una arquitectura de “formatos” por medio de los cuales se vigila, controla y examinan las instituciones y mediante los cuales y por medio de los rectores se lleva a transformar a la institución y a los individuos que en ella interactúan.

El trabajo de construir una nueva civilización está avanzando vertiginosamente, pero simultáneamente estamos en un proceso acelerado de reestructuración de la vida afectiva y social, lo cual implica nuevos direccionamientos en las políticas de Estado y de las instituciones comprometidas en la formación de las generaciones, entre ellas la familia y la escuela (.....) Las políticas educativas se enfrentan a la lógica económica de preparar recurso humano para el mercado de trabajo; por lo tanto, las concepciones y prácticas curriculares en los centros educativos se mueven en la dirección de esta lógica (....) Sin embargo, es necesario considerar que la educación al servicio del conocimiento para la formación integral del hombre y la mujer, es un asunto de mayor trascendencia, que va más allá del desarrollo de competencias para fortalecer los capítulos de las organizaciones productivas y de servicios (Correa, 2004, p. 18).

Antes de cerrar este capítulo y de manera adicional al análisis de los dispositivos, se muestran dos dispositivos distintos: el de gobierno que es afín con los discursos de la gestión y el disciplinario más afín con los esquemas burocráticos y de organizaciones empresariales y de fábricas. Resulta oportuno registrar esta frase que permite relacionar lo que sigue en el desarrollo de este trabajo: “Ninguna organización que pretenda abordar una experiencia de renovación esencial conseguirá sus propósitos sin una acción común de todos sus miembros, y para lograrlo es fundamental la labor de alguien que abra el camino

y oriente el esfuerzo de todos” (Correa, 2004, p. 87). Hablar de dirección es hablar de las posibilidades que tiene un directivo para motivar, convencer e influir, es hablar de las relaciones de poder que circulan en el discurso - del poder que percibe él mismo y el poder que existe -, es también hablar de liderazgo y oposición. Como lo dijeron Ciscar y Uria, “La condición de líder no es producto de una civilización o una época, ni siquiera de varias en exclusiva. Es un fenómeno que se manifiesta en algunos individuos como consecuencia de una serie de circunstancias, tanto psicológicas como sociológicas, que se entremezclan con la ausencia de cualquier norma en concreto” (Ciscar & Uria, 1988, p. 112).

Precisamente estas autoras a su vez plantean el liderazgo desde tres ópticas:

- *Liderazgo legal*: entendido como el atributo de una posición determinada en una organización formal. Es una posición a la que se llega legalmente y que confiere poder “de derecho”. Esta autoridad de que está investido el Director como líder legal no siempre va acompañada de cualidades necesarias para que sea reconocido como auténtico conductor por parte del grupo, y en muchas ocasiones los miembros, aunque aparentemente toleran este liderazgo, sienten un rechazo hacia él.
- *Liderazgo personal*: se entiende o hace referencia a rasgos y comportamientos propios y exclusivos de los líderes, lo cual incluye atributos o características que difieren unos de otros. Su autoridad está dada por su personalidad, forma de relacionarse y comunicarse para lograr su lugar y respeto de los otros.
- *Liderazgo funcional*: está centrado en el grupo en donde se da a conocer. No es un simple estilo personal o un conjunto de habilidades; es un liderazgo funcional porque los actos que se cumplen en esta función satisfacen las necesidades o expectativas del grupo.

Estas tres ópticas bien podrían compararse con lo planteado por Antúnez (1997) cuando habla de que la capacidad de influir sobre los demás proviene de fuentes, las cuales serían: 1) *el poder de posición*: es aquel que tiene y se le reconoce a una persona por el lugar que ocupa en la estructura de la organización. 2) *el poder personal*: está relacionado con rasgos de personalidad o características de quienes dirigen. 3) *el poder de experto*: se configura a través de la pericia o la competencia profesional. 4) *el poder de oportunidad*: viene dado por acontecimientos transitorios o situaciones de contingencia que posibilitan el

acceso a un cargo directivo o el ejercicio satisfactorio de la dirección a las personas que están rodeadas de las circunstancias favorables.

Explicar “cómo” se llega a ser directivo o de dónde proviene su poder necesitaría de un análisis mucho más profundo y avanzado, que no es lo que se pretende. Lo que se busca es situarse en el punto del discurso que circula con respecto a las “relaciones de poder” que comúnmente se encuentran y que se naturalizan con relación al ser directivo; es mostrar de alguna manera que existe un sujeto encargado de esa dirección o acción directiva en la institución educativa y que por tanto, es él el que lidera y gestiona la institución, así como describir las subjetividades que subyacen a la transformación del rol que el directivo docente ha debido asumir para responder a las nuevas expectativas del Estado y de la sociedad actuales.

### **6.3. DIRECTIVO DOCENTE, INNOVACIÓN Y CULTURA**

Las prácticas académicas han sido sujeto de innovación, a partir de experiencias y trabajos que han sido introducidos por generar algún aporte al desarrollo del aprendizaje, de las metodologías, de la didáctica o la organización del aula entre otras. Por su parte cada reforma implica un cambio del sistema en su conjunto, cambio que impacta lo curricular y las condiciones en que se ofrece un servicio; las reformas solamente se pueden presentar precedidas por una acción política y su consecuente marco legal, ya que el cambio impacta substancialmente al sistema educativo.

Cualquier innovación provoca cambios, los que pueden ser drásticos (se deja de hacer las cosas como se hacían antes para hacerlas de otra forma) o progresivos (se hacen de forma parecida pero introduciendo alguna novedad); en cualquier caso el cambio siempre busca mejorar lo cambiado, es decir, la innovación procura mejorar algo, ya sea que lo logre o no.

Una forma de incorporar novedades que produzcan cambios progresivos consiste en incorporar nuevas tecnologías que han demostrado éxito en otros campos; en este sentido utilizar tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en distintos productos y



servicios es una opción de cambio que produce cambios que pueden considerarse como innovación, ya que buscan mejorar el producto y el servicio y lo adaptan a nuevos requerimientos generados por la demanda.

En el ámbito educativo los procesos de innovación pueden venir de los planes y programas de estudio, dentro del objetivo central la formación integral del estudiante, formación que involucra todas las dimensiones, no sólo la intelectual sino sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Cuando se refiere al proceso educativo, la innovación se concreta en los siguientes elementos (Diaz Barriga, 2005):

- El proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza, la formación docente y los recursos y materiales de aprendizaje.
- El uso de tecnologías de información y comunicación, que se concreta en ambientes de aprendizaje, sistemas educativos a distancia y en red, y aplicaciones basadas en tecnologías.
- Las modalidades alternativas para el aprendizaje, que implican diversos aspectos que conducen a la búsqueda de un aprendizaje significativo, auto gestionado, integral y meta cognitivo.
- La función directiva y la gestión.

Tradicionalmente, el concepto de gestión se asociaba a un campo de la administración, fundamentalmente de empresas. No era de uso común el asociar la gestión a las políticas públicas y raramente se habla de gestionar la educación. “Los cambios en el concepto de gestión, tienen su origen en las transformaciones económicas, políticas y sociales a que ha dado lugar la revolución tecnológica y que han transformado el campo de la organización de las instituciones” (Casassus, 1999, p. 18). La escuela ha cedido terreno en la transmisión de conocimientos, lo cual se debe al estallido abrupto de las comunicaciones, que en pocos años ha diezmado, competido y casi desplazado a la educación tradicional enfrentándonos a formas diversas pero siempre y cada día con más contenidos tecnológicos y de la informática global; el directivo docente se ha visto también afectado por estos cambios, por lo que ha debido modificar no solo los instrumentos que emplea para su interacción con la comunidad educativa en general, sino que ha debido

aprender a reconocer las oportunidades que estos cambios le ofrecen a él directamente y a la institución en general. En la medida en que algunos directivos docentes han asimilado estos cambios y los han puesto en beneficio de sus objetivos han surgido entonces nuevas formas para que la institución se ponga en contacto con los padres de familia, los estudiantes, las autoridades, etc., así como nuevos medios para ofrecer desde simples boletines de notas, hasta programas educativos completos que se basan en el uso de estas tecnologías.

Las profundas transformaciones económicas que se viven en la actualidad en todos los países del mundo y que tocan también a Colombia influyen directamente en todos los aspectos de la organización y manejo del estado, son los procesos de globalización presentes como resultado de factores asociados con la revolución tecnológica (robótica, biotecnología, nuevas invenciones y conocimientos en tecnología de la información); la apertura comercial – con los tratados de libre comercio - y la desregulación financiera; la organización de la producción a escala mundial, estos definen y configuran el nuevo orden económico mundial. Se pueden citar otros rasgos como son:

- La velocidad en los cambios y en sí la velocidad presente en el ideario de las nuevas generaciones.
- El desdibujamiento de las fronteras tradicionales entre los Estados, lo que trae consigo la mezcla de culturas e ideología, con una pérdida paulatina de la identidad y el sentido de pertenencia.
- El valor adquirido por los saberes y posesión del avance tecnológico que permite el crecimiento económico y el bienestar social. Los países que poseen e introducen mayores conocimientos y tecnologías en sus procesos productivos tendrán mayores ventajas competitivas con relación a los otros.
- El distanciamiento entre países más avanzados y los de menor desarrollo hace aparecer la dependencia, la exclusión social y la pobreza. La hegemonía económica basada en el conocimiento que en lo social deriva en la fragmentación y desarticulación de naciones.

- Las representaciones de la realidad presentes en las mentes de los niños y adultos que despojan a lo educativo – la escuela – del interés y la importancia que se le daba en otros tiempos.

Estos cambios radicales en los procesos económicos y productivos, en la organización social y en la concepción del mundo y de la vida conllevan a un sinnúmero de transformaciones en la forma de dirigir, gestionar y o gobernar tanto los estados, como las organizaciones inmersas en ellos. Estas transformaciones están impactando con tanta fuerza que provocan un rompimiento, sobre todo, las formas sociales y culturales, con tradiciones y formas permanentes de actuación y trastocando a su vez valores, instituciones y creencias de la vida individual y social.

La fuerte entrada de los discursos sobre la eficacia y la calidad total y la equidad de la educación, hizo emerger progresivamente la necesidad de iniciar cambios y reformas en varios aspectos de las organizaciones escolares. Fue así como la Ley General de Educación establece que corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento; así mismo define a través del decreto 1860 de 1994 que la interpretación de esta norma debe favorecer la calidad, la continuidad y la universalidad del servicio público de educación; en desarrollo de esas normas, que hacen parte del marco de referencia de la legislación en materia de educación, se han desarrollado los diferentes reglamentos e instrumentos oficiales orientados a adaptar el sistema educativo a incrementar su eficacia y su eficiencia.

Una buena dirección es capaz de incentivar el cambio y provocar la innovación, facilita la consecución de metas y objetivos que el establecimiento educativo se propone como institución, puede llegar a crear un clima de trabajo en el que muchos profesores se desarrollen profesionalmente y consigan motivarse.

Aun coincidiendo en que el término innovación esté asociado al significado de la introducción de algo nuevo que busca producir mejora, y que por lo tanto trae consigo un cambio, surge luego la discusión de qué será entendido por "nuevo". En un sentido estricto, lo nuevo es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que

se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían realmente escasas o raras, no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado. Resulta entonces muy difícil hablar de algo nuevo en ese sentido estricto y en cambio se debe hablar de cambios más o menos drásticos de lo previamente existente.

De acuerdo con Farjat, “Los parámetros bajo los cuales se organiza una institución van a estar determinados por la cultura que se ejerce en ella. Esa cultura, ese “modo” de vivir la institución, regulan desde los contenidos curriculares hasta las relaciones interpersonales, sus manifestaciones, sus metodologías” (Farjat, 1998, p. 71). La cultura pues, hace referencia a ese constructo social de todo grupo u organización del que las personas se sirven para tratar de entenderla y son todas aquellas experiencias, intereses, aprendizajes e ideologías diferentes y personales. Busca comprender la dinámica de la organización, el comportamiento de la misma y de sus miembros y las relaciones entre ellos y la misma organización.

La cultura y su referencia con los hábitos cotidianos hacen pensar en el cambio enorme que se presenta con las innovaciones tanto tecnológicas como a nivel directivo, creando un nuevo campo de acción para el desempeño de los directivos. La cultura digital impregna nuevas prácticas directivas y un sujeto preparado o capacitado para ello: ahora se ve al directivo relacionado con tareas como la revisión diaria de su correo personal, la verificación de circulares y resoluciones “colgadas” o publicadas en las páginas oficiales de educación, o el envío de formatos y resultados institucionales por medio de la red; estos, entre muchos ejemplos que ligan la labor constante y la fuerte influencia que conlleva la tecnología de este nuevo sujeto directivo. Es tal la necesidad de la red que el teléfono está pasando a un segundo plano en el oficio cotidiano de los directivos. Este que se usó en las frases como “el rector pegado al teléfono” se reemplaza por “el rector en el computador enviando o recibiendo más trabajo”. Si bien estos cambios tecnológicos se producen de manera independiente a lo que sucede en las instituciones educativas y son transversales a la sociedad en general, su influencia ha sido tan marcada que merecen citarse dado que han

incidido en el rol y en la forma a través de la cual el directivo docente se comunica actualmente con su entorno.

La educación digital hace entonces irrupción con tanta fuerza, que el panorama educativo se transforma irreversiblemente ante el asombro de quienes no supieron o no quisieron dar ese "salto digital". En realidad el muro que separaba a las personas del mundo digital ya ha caído pero pocos se atreven a pasar del otro lado. El nuevo milenio se prepara con otras pautas productivas; las nuevas empresas funcionan con enorme flexibilidad y multiplican sus servicios por todo el planeta. Se dice que la nueva industria exige "cerebro de obra" más que "mano de obra", por lo que se entra de lleno en la era del conocimiento.

#### **6.4. DIRECTIVO DOCENTE, GESTIÓN Y EVALUACIÓN**

Existen varios términos con los cuales se ha acostumbrado a determinar al sujeto que tiene la labor de dirigir la institución educativa; éstos son: directivo docente, profesional directivo y hasta hoy día gerente educativo, entre otros. Se puede decir que dependiendo del discurso desde el cual se hace la aproximación, del momento histórico en que se haga referencia y del contexto de desempeño de este sujeto ocurrirá esta diferenciación de términos. Pero, claro está, pueden diferenciarse de acuerdo con la forma en que se llega a ser directivo. Como se mencionó en los primeros capítulos de este trabajo, en Colombia los directivos fueron inicialmente escogidos por razones burocráticas, o por su destacada labor como docentes. Posteriormente, con los estatutos docentes, la forma de llegar al cargo ha sido mediante concurso de méritos. Aquí hay que recordar que en el país funcionan a la par dos estatutos docentes: el del decreto 2277 de 1979 y el del decreto 1278 de 2002; ambos estatutos definen los requisitos para optar al cargo de directivo.

De acuerdo con los requisitos de estas normas se nombran de primera mano a "directivos docentes"; uno de los requisitos que más se enfatiza es el de ser docente y además acreditar *experiencia* de 4, 5 o más años en la labor y para lo cual no se tiene en cuenta el área de desempeño. Esta "experiencia" siempre ha hecho referencia al tiempo de servicio como docente de cualquier área de conocimiento en la que se haya desempeñado

dentro de una institución educativa y varía ente 4 y 6 años según el cargo al que se pretenda optar. Los decretos mediante los cuales se definen los requisitos establecen que la experiencia es más que un título como administrador educativo, gerente educativo o sus equivalentes. Así lo expresa Carlos Miñana:

El directivo docente del sector estatal es en Colombia un *docente con experiencia* que se “ha hecho” directivo por su capacidad para gestionar su nombramiento ante la administración central o regional, con una formación pedagógica (licenciado) – y en algunos casos en administración educativa-, pero que han aprendido su rol de la cultura institucional y profesional que se viven en los centros educativos públicos, y de las exigencias de la normativa oficial. Este se debate hoy entre una *tradición burocrática* que ha caracterizado el cargo durante años promovida por la administración central, entre el *liderazgo democrático* que le exige el espíritu de la nueva Constitución Política y la Ley General de Educación 1994, y entre la *gerencia empresarial* que demandan las políticas internacionales y los gobiernos (Miñana, 1999, p. 29).

Hoy también se presenta el caso en Colombia de directivos docentes que llegan al cargo provenientes de otras áreas profesionales; es así como ingenieros, administradores de empresas, psicólogos, entre otros, que han presentado un “concurso de méritos” – evaluación que funciona como modo de clasificación y promoción para proveer cargos públicos – y que con poca experiencia en lo pedagógico, en lo institucional y en lo administrativo y directivo de la educación, también optan el cargo y desarrollan hoy por hoy esta función. Lo que es más, este cargo no exige una formación específica como directivo, ni mucho menos acreditar habilidades en el manejo de talento humano, liderazgo, pedagogía y menos gestión y administración educativa. A este tipo de directivo se le puede llamar “profesional directivo”, dado que, a diferencia del “directivo docente” su experiencia laboral y su desempeño han sido en otra área.

Esa función que desempeña el directivo y el contexto tanto en el discurso como en el tiempo, hacen que se acuda al empleo del término de “*gestor educativo*”, construido a partir del discurso de la gestión educativa y de las reformas educativas que dieron luz a la función directiva, con énfasis marcado del discurso de la eficacia y la eficiencia en las instituciones; el término también tiene en cuenta el proceso de descentralización que trajo consigo numerosos cambios fundamentales en la década de los 90s y que siguen teniendo

efecto en la actualidad. Dentro de los cambios se destaca la desaparición en las universidades de carreras formativas en administración educativa y, por consiguiente, la aparición de especializaciones en el área de gestión - ahora en versión educativa; igualmente se produjeron cambios como consecuencia de la entrada en vigencia de las normas relacionadas con el establecimiento de la dirección educativa dentro de las instituciones, dando origen a los Consejos Directivos, como organismos en los que las decisiones son compartidas.

Es innegable el impacto que han tenido y tienen tanto el discurso economicista y de calidad, como el desarrollo global en cuanto a temas como la excelencia, la competitividad y competencia, la productividad y la formación para el mundo laboral. Es por este medio que la gestión penetra en lo educativo y a su vez el rol directivo se transforma en “*gerencia*” y empieza asociarse a un gran número de nociones tales como marketing, control de gestión, éxito, calidad total, producción, las cuales fueron pensadas y desarrolladas en organizaciones empresariales y de producción. Este discurso empresarial asigna el término “*gerente educativo*” a quien se encarga del gobierno de las instituciones educativas, que serán ahora empresas educativas. Peña describe un poco el rol gerencial que se espera del directivo docente, sin entrar por ahora a cuestionar su validez, cuando enuncia que:

Al rector se le pide mucho, pero está muy poco dotado de competencias y autoridad efectiva, y tanto legalmente como en la práctica se puede decir que es un personaje secundario. En el mejor de los casos se lo ve como un gerente, porque especialmente en las ciudades grandes ha habido una evolución del concepto de la rectoría hacia la gerencia escolar, tratando de llevar a la escuela el conocimiento gerencial de las organizaciones en general. [...] Pero esa asimilación de un Rector a un gerente ha conducido con frecuencia a que se vea en él un funcionario que desempeña labores estrictamente administrativas y nada más debe garantizar que otros trabajen (Peña, 2000, p. 8).

Diferenciar los términos permite acercarse cada vez más al sujeto directivo e ir cerrando la brecha, o en palabras de Foucault “encontrar los puntos de difracción”. Cuando para el mismo sujeto se recrean diversos términos y conceptos en el discurso, se encuentran puntos incompatibles, pues los conceptos provienen de varias áreas pero a la vez son

equivalentes, ya que se trata de definir el mismo sujeto; el sujeto directivo sigue estando al frente de la institución educativa bien sea dirigiendo, administrando, gestionando o gerenciando.

La generación de conocimiento sobre y desde la propia práctica del directivo docente, la resignificación del saber que la orienta y la reorientación del rol directivo, hacen parte de los retos y necesidades que deben contemplarse cuando se trabaja el tema, bajo la consideración de que esa labor se lleva a cabo en colegios o escuelas caracterizados, de acuerdo con Poggi, por:

- Especificidad, complejidad, multidimensionalidad y multiculturalidad.
- Multiplicidad y amplitud de objetivos presentes en el momento actual.
- Variedad de contextos.
- Simultaneidad, inmediatez e indeterminación.
- Implicación personal y posicionamiento ético, que conlleva toda práctica docente y de dirección (Poggi, 2001, p. 24)

Hoy no bastan las buenas intenciones: dirigir, conducir, gerenciar, son términos que definen funciones de destino institucional; por eso el gerenciamiento educativo y el liderazgo son la clave del éxito de la transformación. De acuerdo con Sander (1995), es creciente el número de seminarios, cursos y carreras vinculadas con la gestión y organización educativa, tanto presenciales como a distancia, que brindan la posibilidad de actualización en herramientas de gestión que acortan las distancias entre las dimensiones pedagógica, económica, política y cultural. En palabras de Miñana:

El directivo docente, ante el intrincado y a veces contradictorio mundo de las leyes, opta con frecuencia por desarrollar estrategias de adaptación y supervivencia o, simplemente habituarse a vivir en una situación de continuas paradojas, a expensas del liderazgo pedagógico, académico o intelectual inherente a su rol. El directivo padece una sensación de impotencia al no poder ni siquiera cumplir con las exigencias de su responsabilidad como servidor público, exigencias que se presentan como necesarias para el proceso de modernización del sistema educativo (Miñana, 1999, p. 52).



El eficiente rol del directivo docente demanda habilidades y conocimientos diferentes a las del docente convencional, debe ser capaz de tener una visión más amplia, que supere el aula de clase y pueda comprender la interacción de todos los demás elementos que la rodean; esas habilidades y esos conocimientos no necesariamente los adquiere con años de trayectoria. En opinión de Manes:

La dirección y el liderazgo son funciones de destino institucional; por lo tanto, los responsables de estas tareas deben conocer nuevas técnicas que les permitan conducir, dirigir o gerenciar mejores proyectos educativos, eficaces desde lo pedagógico, eficientes desde lo administrativo, efectivos desde lo comunitario y trascendentes desde lo cultural (Manes, 2002, p. 11).

Este planteamiento de Manes constituye una defensa de las bases que conducen al establecimiento de modelos que propende por la eficiencia. Tanto la Ley 115, Ley General de Educación, como los procesos de descentralización en marcha desde la primera mitad de los años 90, otorgan a la institución educativa mayores facultades de autorregulación; estas facultades son resultado de la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales, la posibilidad de adoptar currículos adecuados a las características locales e institucionales y el manejo de recursos propios a través de los fondos de servicios docentes..

El rol actual exige reconocer la práctica misma del directivo docente en las distintas instituciones educativas y en los variados contextos en que ellas se ubican, la manera compleja como la institución y los directivos docentes se relacionan con las formulaciones de la política y la forma más o menos heterónoma en que se ponen en escena en las instituciones las políticas estatales.

El directivo actual y más aún el del futuro, debe crear cosas nuevas, mantener algunas del pasado y transformar otras. Antes la estabilidad era la cualidad más parecida como garantía del mantenimiento del statu quo. Los directivos se afanaban por conservar y reproducir las prácticas que habían heredado sin cuestionarse ningún cambio" [...] en el nuevo contexto que abordamos se precisan directivos creadores y transformadores. Los gestores tienden a aportar actitudes impersonales hacia las metas, mientras que los líderes, adoptan actitudes personales activas y comprometidas con los resultados (Casado, 2000, p. 126).

En cuanto a la evaluación de hoy día, puede afirmarse que está basada en las competencias, con un enfoque basado en la competitividad, la productividad, la calidad de

los procesos y productos, lo que enmarca ese nuevo mundo de la tecnología, la globalización con su crecimiento económico y productivo.

En ese modelo, la evaluación dentro del proceso educativo cumple funciones como la conducir al reconocimiento y hacer visibles sus logros, aportar las bases para cualificarlo y reorientarlo y poner en evidencia la coherencia o disonancia existente entre los objetivos y los resultados.

Sin embargo, puesto que la evaluación que pretende ser universal asume una igualdad de oportunidades que no existe, y puesto que está asociada a la posibilidad de continuar en la academia y determina quiénes pueden avanzar a niveles superiores de formación, cumple una función de legitimación de los mecanismos de exclusión y es ella misma un mecanismo de exclusión. La evaluación se presenta en Colombia como modo de selección para la elección de candidatos “elegibles” a un cargo o número de cargos bien sea docentes o de directivos docentes. Este tipo de evaluación es excluyente pues el participante no ha de conocer sus dificultades y debilidades, sino un puntaje que lo aprueba o lo saca del camino. En estas condiciones una evaluación basada en la apropiación de capital simbólico, como lo son todas las evaluaciones en el campo de la educación (pues lo que se trata de evaluar en las pruebas académicas “objetivas” es precisamente el conocimiento y la competencia académica, esto es, el acceso al capital simbólico), inevitablemente discriminará entre clases sociales al discriminar entre los conocimientos y las competencias académicas reconocidos como legítimos.

La evaluación universal tiene un importante efecto sobre las prácticas pedagógicas. Los temas que son objeto de la evaluación se convierten en prioritarios para quienes están más interesados en mostrar unos buenos resultados que en la calidad del servicio educativo que prestan; pero si la elección de los contenidos de la evaluación está atenta a lo que es fundamental en el proceso de formación, el efecto perverso de la evaluación sobre la formación (la formación orientada a obtener buenos resultados en la evaluación) puede ser empleado para orientar la formación al énfasis que se considera en lo que es esencial y debe ser apropiado por los educandos. La selección de los contenidos y estrategias de la evaluación puede ser un modo de jerarquizar los elementos que ayuda a reconocer su

importancia relativa en el conjunto de lo que se aprende. Esto es así tanto en la evaluación que se realiza en el aula como en la evaluación general que se practica a una población que incluye un gran número de escuelas. Se supone que el equipo que diseña las pruebas de una evaluación de este último tipo tiene la doble competencia académica y pedagógica que requiere la selección de temas y procedimientos acordes con los ideales del proceso de formación cuya calidad es objeto de exploración.

### **6.5. PRACTICAS DIRECTIVAS, ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y GESTIÓN POR PROYECTO**

Este último aparte intenta resumir o recopilar lo descrito durante todo el trabajo. Podría pensarse en un agregado o en una conclusión anticipada del logro investigativo, pues se habla de las practicas del directivo que lo hacen ser y hacer un sujeto configurado. De acuerdo con Foucault estas prácticas son de interrelación entre el modo de pensar y el de actuar “lo que realmente hacen cuando hablan o cuando actúan”. La racionalidad gira entonces, en cuanto que la práctica es inmanente al sujeto que lleva a cabo la práctica, aunque ella podría considerarse como algo “subjetivo” de acuerdo con el modo de interpretación del juego de verdad y el contexto donde se la va a aplicar.

Por tanto el estudio arqueológico y genealógico han cumplido con el propósito de haber un análisis histórico en el que se visibilizan las prácticas directivas que emergen de la racionalidad operante de las últimas décadas, las cuales han enmarcado un entramado de relaciones de poder a lo que Foucault refiere como “tecnologías”. Habla entonces de “tecnologías de saber” que hace referencia a los discursos que circulan y objetivan a los sujetos; las “tecnologías de poder” que determinan las conductas y someten a los individuos a cierto tipo de fines de dominación y sus relaciones con los otros; las tecnologías que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo, su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar ciertos estados; y aquellas tecnologías que resultan de las relaciones entre el poder y la subjetividad que nos permiten analizar las prácticas usadas para gobernar enmarcadas en la racionalidad de lo

que Foucault denomina “Gubernamentalidad”. Prácticas de gobierno que él determinó como “*tecnologías de gobierno*”.

Las tecnologías de gobierno aparecen como un nuevo conjunto que no buscan solo determinar la conducta de los otros, sino dirigirla de un modo “eficaz”, ya que presuponen la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas. Foucault ubica las tecnologías de gobierno como una bisagra una “zona de contacto” entre dos tecnologías: por un lado las de poder que determinan la conducta de los sujetos (sujeción) y por otro las del yo que permiten a los sujetos dirigir autónomamente su propia conducta (sujetivación). Para nuestro caso el directivo docente encaja en esta racionalidad como productor y ejecutor de dichas tecnologías; que se sujetan y se subjetiva, intentando conducir las conductas propias de la institución educativa donde se encuentra y a su vez, o bien, conducir sus propias decisiones y metas.

La gestión como dispositivo para organizar y administrar las instituciones educativas se ubica como nueva racionalidad o paradigma de direccionamiento que desplaza al de la administración educativa. Lo dicho, se puede encontrar en el análisis de los discursos que giran en torno al modo de dirigir las instituciones a partir de la década de los años noventa, por todo y lo anterior la gestión como forma de gobierno basado en el consenso, la flexibilidad, la autonomía busca conducir las voluntades que bajo condiciones de aceptabilidad logradas y apropiadas por el discurso del liderazgo que circula actualmente legitiman al directivo como sujeto líder y gestor.

Pero ¿cómo relacionamos la gestión, las tecnologías de gobierno y las prácticas? ¿Con que discursos de poder saber se relaciona? Empecemos por la primera relación gestión y tecnología de gobierno y las prácticas que la determinan. La gestión por proyectos es un discurso que está ligado al de la planificación y por tanto de la creación de procesos y prevención de riesgos de fallo y a su vez generan el éxito en cualquier organización. Entre las practicas directivas relacionadas con lo expuesto están los proyectos Educativos Institucionales (PEI) como el eje u horizonte que se traza la institución para poder funcionar y lograr las metas educativas dentro de una comunidad determinada; a este se le suma el proyecto operativo anual (POA) donde

se planea la ejecución de obras y gestos institucionales; ahora bien, la racionalidad impuesta por la gestión a partir de los años noventa con la aparición de la ley 115 del 94 y luego con la 715 de 2002 en la reglamentación de la función directiva hacen de esta labor de gobierno una tecnología guiada por prácticas y acciones que se encaminan a la gestión por proyectos.

Para responder al segundo cuestionamiento el discurso predominante o de regularidad discursiva es el de la “calidad”. Este discurso se hace visible a través de saberes como la calidad total, el aseguramiento de la calidad y la gestión de la calidad, con índices o indicadores como los son la productividad, la cobertura, la competitividad y mejoramiento. Al igual que el discurso de la gestión, el de la calidad impacta de manera potente las instituciones y las prácticas directivas ubicándose como referente de desarrollo, de evaluación y de éxito de la institución y de la función directiva. La racionalidad o juego de verdad sobre el que debe actuar el directivo es el de asegurar “índices” adecuados de calidad educativa.

La calidad además trae consigo y liga discursos como la eficacia y la eficiencia con movimientos o estilos directivos ya mencionados como el EFQM, que buscan moldear y/o modelar las instituciones a parámetros empresariales de productividad, de servicios cualificados y calificados, de máximo aprovechamiento de los recursos y de economía de las inversiones.

Al sumar estas dos tendencias calidad y forma de gobierno una de las resultantes – tesis a la que se le apuesta en esta investigación- es que la dirección de la institución o dicho de otra forma el directivo sustentará su labor en la “gestión por proyectos”. Esta estructura proyecta al directivo a pensarse, a actuar y hacer actuar la institución en función de la elaboración y presentación de un “*proyecto*”, el cual cumple con el objetivo relacional gestión – calidad en cuanto a: por un lado mueve a toda una institución - profesores, alumnos, padres, - a pensarse en función de colaborar, participar y motivarse por la consecución de las metas institucionales bajo la racionalidad de “proyecto” – “proceso” – “resultado”. Y por otra al manejo de índices de cumplimiento al lograr

competencias y ubicarse a través de su mismo trabajo en mejor lugar en comparación con otras instituciones.

La respuesta a la tercera incógnita se ve reflejada en la forma como el directivo docente cambia su forma de asumir su rol directivo. La real gestión educativa, como se denota en el análisis realizado con los dos cuestionamientos anteriores, lo lleva a asumirse ahora como creador, como incentivador y a la vez participante, como gestor y gestor de procesos de otros, como arte y parte del proceso de dirección, como ese nuevo sujeto de poder y saber que no jerarquiza si no que utiliza su saber y el de los otros para proyectar su institución. Ahora es también un sujeto innovador que evalúa pero también es evaluado, que su poder viene dado por la aceptación (libertad y liderazgo) que le dan otros, en un ambiente de autorregulación, autoevaluación y autonomía.

Como evidencia del cambio en la forma de asumir el rol por parte del directivo basta mencionar el hecho de que, de acuerdo con el Ministerio de Educación:

Los directivos docentes tienen la responsabilidad del funcionamiento de la organización escolar. Para ello, realizan actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas. Corresponde además a los directivos docentes la función de orientar a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo) hacia el logro de las metas colectivas, lo que incluye, entre otras cosas, que el directivo docente conozca y oriente el enfoque pedagógico de la institución. En suma, el directivo docente debe lograr que la institución educativa responda a los desafíos que enfrenta, comprometiendo a los distintos miembros de la comunidad escolar con la formulación y el desarrollo de un proyecto educativo institucional acorde con el contexto. Igualmente los directivos docentes deben asegurar que la institución educativa interactúe con el entorno, estableciendo relaciones de colaboración recíproca (MEN, 2008, p. 14).

La descripción que hace el MEN de las responsabilidades que tiene el directivo docente implica necesariamente crear un nuevo directivo docente, lo que exige necesariamente que él haga uso de las tecnologías disponibles para poder cumplir las expectativas y exigencias generadas por ese rol. Los esfuerzos que el aspirante a directivo docente y el directivo en ejercicio deben imponerse para satisfacer estas exigencias involucran el uso diferentes técnicas y, por lo tanto, el desarrollo de habilidades que antes no requería y que, por lo tanto, no había desarrollado. Estas técnicas pueden incluir el uso del consejo directivo de la institución para reforzar el ejercicio del poder ante las diferentes

fuerzas que presentes en la institución, como los docentes, los estudiantes e incluso los padres de familia; así mismo el empleo de las evaluaciones como elemento de presión para el logro de las metas establecidas y el apoyo en el PEI para definir dentro de las metas institucionales algunos de los objetivos que a él como directivo le serán evaluados.

Sin embargo estas técnicas no son suficientes, por lo que el directivo también debe trabajar sobre sí mismo en la adquisición de habilidades directivas que pueden requerir su capacitación en el empleo de herramientas administrativas modernas, tradicionalmente utilizadas por la empresa privada; ese trabajo que el directivo debe hacer también es reforzado por actividades organizadas por el Estado, con el propósito de asegurarse de que el directivo se encuentre mejor preparado para asumir los roles para los cuales tal vez no ha recibido formación académica. Es así como las entidades territoriales han debido adelantar actividades de capacitación y actualización dirigidas exclusivamente a directivos docentes, sobre temas que anteriormente no constituían para ellos una necesidad. A manera de ejemplo se pueden citar los casos de la Secretaria de Educación de Antioquia, que capacitó en julio de 2012 a directivos docentes sobre manejo administrativo y académico (COREDI, 2012), la gobernación de Amazonas que hizo lo propio con el propósito de que el directivo docente “adquiera un visión renovada de la gestión educativa” (Secretaría de Educación de Amazonas, 2012), o el municipio de Soacha, que fijó como prioridad el fortalecimiento de habilidades para la creación de mesas de trabajo, unificación de formatos para la remisión de casos y creación de redes de apoyo con Instituciones externas a la Secretaria de Educación (Municipio de Soacha, 2012).

## 7. CONCLUSIONES

El trabajo investigativo describe la emergencia de la acción directiva en Colombia, la forma como leyes, decretos y resoluciones del estado proponen un tipo de directivo, en cuanto a la manera de llegar a ser directivo y a las principales funciones que debe cumplir. El modelo de directivo docente en Colombia se ha visto enfrentado a continuos cambios, bien sea porque hayan sido generados por los gobiernos de turno y por sus reformas educativas, o por el proceso de transformación que experimenta la sociedad a nivel global y local y que ha generado la necesidad de ponerse a la par de cambios constantes y profundos en múltiples aspectos, los que son especialmente visibles desde la perspectiva de las instituciones educativas; todos esos cambios han generado modificaciones en el rol que debe cumplir el actual sujeto directivo docente. Si se tiene en cuenta que en el país al nombrar sujetos para cargos directivos docentes hacen que coexistan tanto docentes que llegan a actuar como directivos, directivos docentes que se han formado con una carrera específica en este rol y directivos profesionales los cuales llegan a la parte educativa de otras profesiones, todos ellos guiados por estándares definidos básicamente a través de una ley promulgada por el Estado, puede comprenderse que existen múltiples formas de entender lo que se espera que sea en la actualidad el sujeto directivo docente.

La investigación muestra la posibilidad de describir que en el ejercicio de la función directiva hay un cambio de paradigma directivo: el primero, ocurrido antes y hasta mediados de los 90s, con carácter jerárquico, rígido y burocrático, fuertemente influenciada por estrategias de centralización como formas de poder; desde la perspectiva del saber, las herramientas predominantes están orientadas a la administración de unos recursos que están a disposición del directivo docente. Estas formas de saber – poder ubican al directivo en un sitio donde su función vista desde la perspectiva de Foucault: es de control disciplinario, de relaciones de poder verticales y de toma de decisiones individuales, guiadas desde afuera o sea de estrategias gubernamentales del Estado.

En segundo lugar, el que surge como consecuencia de la reforma a la Constitución Política de 1991 y de la reforma a la educación dada por la ley 115 de 1994,



acontecimientos que dan paso a un sinnúmero de cambios en las organizaciones educativas y en la forma de asumir el rol directivo en ellas. Este segundo directivo es de corte gestor y muy ligado al liderazgo y al trabajo de dirección en colectivo, como requisitos para lograr resultados que van más allá de sus propias capacidades individuales y que requieren de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Los discursos de saber que priman en este tipo de directivo son el de la calidad y la eficacia, el de la participación democrática, el del liderazgo, que influye sobre el directivo y sobre quienes dirige y los hace ver la forma de gobierno de la institución de una manera distinta. Esto da cabida a la gestión y más específicamente a la gestión por proyectos como la forma de relación de poder y de alguna manera la tecnología de gobierno que va a usar el directivo para manejar a los sujetos a su cargo y en sí a la institución. Aquí no se dice, ni se piensa en que una sea mejor que la otra, de lo que se trató fue de analizar el efecto que representan sobre las acciones y las prácticas que tiene que llevar a cabo el directivo, que son en últimas las que determinan o configuran el sujeto.

Según el discurso oficial, el sujeto directivo en sus prácticas debe ser también un sujeto innovador que evalúa y es evaluado, cuyo poder viene dado por la aceptación de otros, en un ambiente de autorregulación, autoevaluación y autonomía. Lo que deja entrever este discurso es la pretensión “de dejar hacer” con una “libertad” para ejercer estrategias propias de gobierno en cada institución, como ejemplo clara de ello, se conforma el gobierno escolar para reforzar el ejercicio del poder ante las diferentes fuerzas que están presentes en la institución, así mismo el empleo de las evaluaciones para el logro de las metas establecidas y el Proyecto Educativo Institucional para definir dentro de las metas institucionales algunos de los objetivos que a él como directivo le serán evaluados, los cuales se deben adaptar a cada lugar y contexto social. Coloca también, al directivo al frente de la institución, pero ahora como líder de un grupo directivo y de acuerdo con el Ministerio de Educación, los directivos docentes serán los responsables del funcionamiento de la organización escolar, por lo que realizarán actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas, además de cumplir la función de orientar a la comunidad educativa hacia el logro de las metas colectivas. Por tanto es preocupación y obligación del directivo estar innovando, ir a

la par de los cambios, gestionando su comunidad y su institución, buscando estrategias, creando nuevas prácticas de gobierno para mostrar una institución cada vez más eficaz, claro está, amarrado a unos índices que el mismo estado le otorga desde fuera.

Esta amplitud y variedad de responsabilidades implica necesariamente crear un nuevo directivo docente, lo que exige necesariamente que él haga uso de las tecnologías disponibles para poder cumplir las expectativas y exigencias generadas por ese rol; el directivo docente debe desarrollar habilidades que antes no requería y que, por lo tanto, no había desarrollado. Sin embargo estas técnicas no son suficientes, por lo que el directivo también debe trabajar sobre sí mismo en la adquisición de habilidades directivas que pueden requerir su capacitación en el empleo de herramientas administrativas modernas, o dicho de otra forma de gestión. Ese trabajo que el directivo debe hacer también es reforzado por actividades organizadas por el Estado, con el propósito de asegurarse de que el directivo se encuentre mejor preparado para asumir los roles para los cuales tal vez no ha recibido formación académica.

El recorrido hecho a lo largo de este trabajo, desde el enfoque arqueológico, del proceso mediante el cual se ha ido modificando la legislación que rige la operación del sistema educativo en Colombia y particularmente en lo relacionado con la concepción y el rol que le ha sido asignado al directivo docente para que encaje con ese modelo educativo, ofrece los elementos necesarios para analizar desde el enfoque genealógico que la gestión de la calidad a través de la realización de proyectos es la principal tecnología de la cual se ha valido el gobierno para determinar los límites dentro de los cuales espera que actúe ese directivo. La legislación también define la forma como se calcula la contraprestación económica tanto para las instituciones educativas como para los docentes y directivos docentes, los procedimientos para acceder a los diferentes niveles del escalafón docente y a los cargos de dirección, así como la forma en que se evalúa la gestión de los docentes y los efectos de esa evaluación. Se pudo confirmar de esta manera la afirmación de Batanaz (2003) en el sentido de que es por medio de las leyes y documentos de política que el Estado penetra en la organización de las instituciones educativas, influyendo a través de instrumentos variados. Cabe decir que lo que se pretende es un discurso ideologizante y una

tecnología de gobernar donde ya no obliga a los sujetos y a las instituciones, sino que las metas y los objetivos de gobierno permiten que alguien dirija creando lo que Foucault denomina “condiciones de aceptabilidad”.

Y entrando a valorar desde el enfoque axiológico, si bien esa legislación determina y al hacerlo limita de manera específica tantos aspectos de la actividad del directivo docente, al mismo tiempo lo responsabiliza por el resultado integral de la institución a su cargo, configura un sujeto que tiene que ser comunicador y enlace entre las pretensiones de un Estado y la institución que dirige, con lo cual deja en él la carga por lo que se haga o se deje de hacer. De la misma manera la gestión como estrategia gubernamental se pretende mostrar como la solución a todos los problemas de manejo de las instituciones educativas, si bien es cierto o no, se le otorga protagonismo en el discurso y se le adicionan otras tecnologías con las que el directivo actual tiene que lidiar, para convencerse y convencer a sus dirigidos de que es la más manera eficaz de conseguir el éxito en la institución.

El recorrido hecho en el trabajo también evidencia que, a pesar de semejante responsabilidad, no existen en la actualidad procesos de formación y de actualización que capaciten al directivo docente y que desarrollen en él esas competencias que se requieren para que pueda asumir funciones que el gobierno espera que él cumpla y que, más que de carácter académico, se asimilan a las propias del gerente, medida por indicadores de eficiencia en todos sus procesos y competencias.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Foucault (1970), puede afirmarse que el dispositivo reclama cierta forma de actuar de los sujetos, legitima ciertos “saberes”, configura una verdad e introduce unas estrategias, lo que se evidencia en el directivo tanto su forma y su rigor como su dominio sobre los objetos con los que está en relación, los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza; en cambio se observa a un directivo docente puesto allí como resultado de un esfuerzo personal que muestra su tenacidad en el propósito de alcanzar esa meta.

Por otro lado, tomando también como referencia la consideración de Foucault (1978), puede afirmarse que el directivo docente moldeado por las tecnologías de carácter legislativo definidas por el gobierno y por las prácticas de gestión que aplica en la

institución, influyen en el grupo a su cargo e influye sobre su conformación como sujeto; los saberes con los que se relaciona a diario como son la eficacia, la competitividad y el buen desempeño, entre otros, van conformando en él y con los que se relaciona otro tipo de subjetividades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, L. & García, M., 2008. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza en las ciencias realizadas en el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación* , 9(2), pp. 187-202.
- Álvarez, M. & Santos, M., 2002. *Capacidades y Destrezas Para la Dirección*. ed. Madrid: Editorial Santillana.
- Álvarez, M. & Santos, M., 2002. *Curso para la Formación y Desempeño de la Función Directiva: la dirección escolar*. Bogotá: Santillana.
- Antunez, S., 1997. *Innovación y cambio en los centros escolares*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Asamblea Nacional Constituyente, 1991. *Constitución Política de Colombia*. ed. Bogotá: Diario Oficial.
- Ball, S., 2008. El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y Ciudad*, Volumen 14, pp. 115-135.
- Bardiza, T., 1997. Micropolítica en la escuela. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, Issue 15, pp. 13-48.
- Batanaz, L., 2003. *Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. ed. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bourdieu, P., 1973. *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. ed. México: Siglo XXI.
- Calvo, G., 2003. Tensiones entre la Política y el aula. Una mirada a la reforma educativa colombiana.. *Revista Digital UMBRAL 2000 - No - 13*.

- Carassale, S. & Vitale, A., 2011. *El sujeto y el poder*. [En línea] Available at: <http://bilboquet.es/documentos/El%20Sujeto%20y%20el%20Poder.pdf> [Último acceso: 20 Mayo 2012].
- Casado, J. M., 2000. *El Directivo del Siglo XXI*. ed. Barcelona: Ediciones Gestion 2000.
- Casassus, J., 1999. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. *La gestión en busca de sujeto*, p. .
- Castro, S., 2007. Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa. Colegio Mayor de Cundinamarca*, pp. 160-175.
- Chiavenato, I., 2007. *Administración de Recursos Humanos*. ed. México: McGraw Hill.
- Ciscar, C. & Uria, E., 1988. *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Naecea.
- Congreso de la República, 1994. *Ley 115 Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial.
- COREDI, C. E. p. e. d. i., 2012. *Noti Coredi*. [En línea] Available at: <http://www.coredi.edu.co/PDFS/NotiCOREDI%20No.244.pdf> [Último acceso: 29 octubre 2012].
- Correa, C., 2004. *Gestión y Evaluación de la Calidad en Educación: Referentes generales*. Bogotá: Gestión Magisterio.
- Cruz, J., 2005. *Creatividad + Pensamiento Practico: actitud transformadora*. Buenos Aires: .
- Cruz, M., 1990. *Michel Foucault. Tecnologías del yo*. Barcelona - Buenos Aires - México: Ediciones Paidós Ibérica S. A..
- Diaz Barriga, Á. & Inclán, C., 2001. *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. [En línea] Available at: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm> [Último acceso: 19 Agosto 2011].

- Diaz Barriga, F., 2005. Principios de diseño institucional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, pp. 5-15.
- Donner, F., 2009. Arqueología, genealogía y paradigma. La temporalidad y la lógica del tercero incluido en Foucault y Agamben. *Revista digital Synesis*, Primavera(1), pp. 73-88.
- Farjat, L., 1998. *Gestion Educativa Institucional: De las intenciones a las concreciones*. Buenos Aires: Luagar S.A..
- Foucault, M., 1970. *La arqueología del Saber*. s.l.:Siglo XXI.
- Foucault, M., 1971. Nietzsche, la génealogie, l'histoire. *Dits et écrits*, Volumen 2, pp. 136-156.
- Foucault, M., 1978. Poderes y estrategias. En: M. Morey, ed. *Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona: Materiales, p. 164.
- Foucault, M., 1990. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M., 1992. Nietzsche, la genealogía, la historia. En: M. Foucault, ed. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M., 1994. *Microfísica del poder*. ed. Madrid: Planeta.
- Foucault, M., 1996. *A propósito de las palabras y las cosas*. ed. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M., 1969. *La arqueología del saber*. ed. México: Siglo XXI.
- Fuente, L. d. I. & Messina, L., 2003. La arqueología como método en Michel Foucault. *Litorales*, 2(2), pp. 5-16.
- García Lozano, N., 2002. *La administración para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas*. ed. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Gómez, J. M., 2009. *El futuro de la formación hacia el trabajo: la formación profesional como punto de inflexión*. ed. Granada: Universidad de Granada.

- Grinberg, S., 2008. *Educación y poder en el Siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Argentina: Miño y Davila Editores.
- Hayley, D., 1996. Theorizing women's and men's language. *Language and Communication*, 61(1), pp. 71-99.
- Herrera, M. C., 1990. *Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930:1946*. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ibarra, J., 2008. *Foucault y el poder: Diatriba al Derecho, la Razón de Estado y los aparatos Disciplinarios*. Valparaíso - Chile: s.n.
- Jaramillo, J., s.f. *Derecho Orgánico. Institución Pública. Nov. 1 /1870*. [En línea] Available at: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf) [Último acceso: 13 Agosto 2011].
- Maldonado, R., 2004. La arqueología como método de análisis filosófico. *Revista de Filosofía*, Agosto(2), pp. 65-89.
- Manes, J. M., 2002. *Gestión Estratégica para Instituciones Educativas*. ed. Buenos Aires: Ediciones Granica S. A..
- MEN, M. d. E. N., 1979. *Decreto 2277. Estatuto Docente*. Bogotá: MEN.
- MEN, M. d. E. N., 1982. *Resolución Número 13342. Por la cual se establece la Estructura Administrativa interna y las funciones de los cargos para los Planteles Oficiales de Educación Básica (secundaria) y/o Media Vocacional*. Bogotá: Men.
- MEN, M. d. E. N., 1994. *Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: MEN.
- MEN, M. d. E. N., 1996. *Funciones rector o director de establecimiento educativo*. ed. Bogotá: MEN.
- MEN, M. d. E. N., 2002. *Decreto 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá: MEN.



- MEN, M. d. E. N., 2006. *Balance Plan Decenal 1996 -2006. La educacion un compromiso de todos.* ed. Bogotá: MEN.
- MEN, M. d. E. N., 2008. *Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral.* Bogotá: MEN.
- MEN, M. d. E. N., 2010. *Ley 39 de 1920 (octubre 22), “por la cual se establece la enseñanza de Comadronas y Enfermeras en la Facultad de Medicina”.* [En línea] Available at: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102484\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102484_archivo_pdf.pdf) [Último acceso: 18 Julio 2012].
- Mercado, P. & García, P., 2007. La responsabilidad social en empresas del Valle de Toluca (México). Un estudio exploratorio. *Re de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 23(102), pp. 119-135.
- Miñana, C., 1999. *En un vaiven sin hamaca: La cotidianidad del directivo docente.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Municiio de Soacha, 2012. *Soacha para vivir mejor.* [En línea] Available at: [http://www.contratos.gov.co/archivospuc1/2011/DA/225754011/11-13-687647/DA\\_PROCESO\\_11-13-687647\\_225754011\\_3578348.pdf](http://www.contratos.gov.co/archivospuc1/2011/DA/225754011/11-13-687647/DA_PROCESO_11-13-687647_225754011_3578348.pdf) [Último acceso: 28 Octubre 2012].
- Murillo, S., 1996. *El Discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno.* ed. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC, .
- Patiño, C., 2003. *Apuntes para una historia de la educación en Colombia.* ed. Cali: Universidad del Valle.
- Peña, M., 2000. *Liderazgo y gestión educativa: el papel del rector.* ed. Bogotá: Fundación Corona.
- Pérez, J., 2002. *Fundamentos de la direccìon de empresas.* Madrid: Ediciones Rialp S.A..

- Pestaña, P., 2004. Aproximación conceptual del mundo de los valores. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), pp. 67-82.
- Poggi, M., 2001. *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. ed. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Pozner, P., 1995. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. ed. Buenos Aires: Arique.
- Rondón, J., 2005. *Recepción del pensamiento de Michel Foucault en Colombia*. ed. Bucaramanga: Instituto Municipal de Cultura de Bucaramanga.
- Sander, B., 1995. *Gestión Educativa en América Latina, construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: .
- Sandoval, L. Y. y otros, 2008. *Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas*. ed. Chia: Universidad de la Sabana.
- Secretaría de Educación de Amazonas, 2012. *Plan de formación formación docente 2012-2015*. [En línea] Available at: [http://amazonas.gov.co/apc-aa-files/62643331626339656663303832303862/PLAN\\_TERRITORIAL\\_FORMACION\\_DOCENTE\\_4.pdf](http://amazonas.gov.co/apc-aa-files/62643331626339656663303832303862/PLAN_TERRITORIAL_FORMACION_DOCENTE_4.pdf) [Último acceso: 28 octubre 2012].
- Trilla, J., 2004. Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Issue 7, pp. 93-120.
- Vaillant, D., 2005. *Formación de docentes en América Latina: reinventando el modelo tradicional*. ed. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Veciana, J. M., 2002. *Función directiva*. ed. México: Alfaomega.