

**Resumen**

*El artículo contiene una síntesis de los fundamentos teóricos y metodológicos, y algunos de los resultados obtenidos de una investigación realizada por el grupo de investigación de Educación y Educadores, de la Universidad de La Sabana, sobre la caracterización y necesidades de formación de los directivos docentes de las instituciones de educación básica y media, tanto oficiales como privadas.*

*La investigación nos permite concluir, entre otros hallazgos, que los directivos docentes han sido formados en teorías empresariales, las cuales se trasladan con cierta facilidad a lo educativo sin una reflexión profunda y coherente con los fines, y que esos contenidos han permeado la política educativa y las prácticas directivas, e influido en la concepción misma de la institución educativa, en la manera de actuar del directivo y en el uso de un lenguaje empresarial, y así se reflejan con menos preponderancia las teorías alimentadas por el saber educativo y pedagógico.*

**Palabras clave:** necesidades de formación, política educativa, planificación de la educación, calidad de la educación, liderazgo (fuente: Tesoro de la Unesco).

# Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas<sup>1</sup>

*The Training Needs of Teachers-Administrators: A Study Done at Colombian Schools*

*Necessidades de formação de diretivos docentes: um estudo em instituições educativas colombianas*

**Luz Yolanda Sandoval-Estupiñán**

Doctora en Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España.  
Directora de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Chía, Colombia.  
luz.sandoval@unisabana.edu.co

**Marina Camargo-Abello**

Magíster en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia.  
Docente investigadora, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Chía, Colombia.  
marina.camargo@unisabana.edu.co

**Maribel Vergara**

Magíster en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia.  
Docente investigadora, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Chía, Colombia.  
marina.camargo@unisabana.edu.co

**Crisanto Quiroga**

Magíster en Educación, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.  
Director, Área de Ciencias Sociales, Universidad de La Sabana, Instituto de Postgrados, Chía, Colombia.  
crisanto.quiroga@unisabana.edu.co

**Alexandra Pedraza**

Auxiliar de esta investigación.  
Especialista en Gerencia Educativa, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.  
Docente, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Chía, Colombia.  
alexandra.pedraza@unisabana.edu.co

**Fadia Cristina Halima**

Auxiliar de esta investigación.  
Especialista en Gerencia Educativa, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.  
Docente, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Chía, Colombia.  
fadia.halima@unisabana.edu.co

<sup>1</sup> Este artículo se realizó con base en la investigación institucional desarrollada por el Grupo de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana.

### Abstract

*The article looks at a study done by the Educación y Educadores research team at Universidad de La Sabana on the characterization and needs of teachers-administrators at elementary and secondary schools in Colombia, both public and private. The theoretical and methodological basis of the study and some of the results are summarized.*

*Among its findings, the study showed teachers-administrators are trained in business theory, which they apply to education fairly easily, but with no in-depth analysis that is consistent with its objectives. Business contents have pervaded education policy and administrative practices, and have influenced the concept of the school, the actions of administrators and the use of business language. As a result, one sees less of a preponderance of theories nurtured by educational and pedagogic knowledge.*

**Key words:** Training needs, education policy, education planning, quality education, leadership (Source: Unesco Thesaurus).

### Resumo

*Este artigo sintetiza as bases teóricas e metodológicas, e alguns resultados de uma pesquisa levada a cabo pelo grupo de pesquisa de Educação y Educadores, da Universidad de La Sabana com respeito à caracterização e necessidades de formação dos diretivos docentes das instituições da educação básica e meia, oficiais e privadas.*

*Nesta pesquisa concluiu-se, entre outros aspectos, que os diretivos docentes têm sido formados em teorias empresariais que são trasladadas com alguma facilidade à educação sem submetê-las a reflexão profunda e coerente com os fins, que esses conteúdos têm impregnado a política educativa e as práticas diretivas, e têm influenciado na conceição mesma da instituição educativa no modo de atuar do diretivo e no uso de uma linguagem empresarial. Enquanto as teorias alimentadas pelo conhecimento educativo e pedagógico não se lhes dá a mesma importância.*

**Palavras-chave:** necessidades de formação, política educativa, planeamento da educação, qualidade da educação, liderança (fonte: Tesouro da Unesco).

Es bien sabido que el directivo docente es actor clave de los cambios y transformaciones de las instituciones educativas; sus cualidades personales, su formación y experiencia profesional, sus saberes, desempeñan un papel decisivo en la dinámica institucional y en el logro de la finalidad educativa: la formación integral del ser humano.

Un grupo de investigadores de *Educación y Educadores*, de la Universidad de La Sabana, interesados en la formación de los directivos docentes, nos dimos a la tarea de realizar una investigación de carácter institucional. El presente artículo contiene, en forma resumida, sus principales hallazgos.

La investigación surge de la necesidad de susci-

tar un proceso de reflexión en torno a la formación de directivos de instituciones de educación básica y media, y de explorar las necesidades sentidas por los mismos desde tres perspectivas:

Primero, desde *la práctica cotidiana del directivo*, donde se “pone a prueba”: la política educativa, de acuerdo con las particularidades institucionales; la capacidad crítica y creativa del directivo para conducir a la institución por un camino que le permita hacer converger la política educativa, la especificidad de su institución, las características de docentes y estudiantes, y la cultura comunitaria; las herramientas y saberes de distinto orden, adquiridos posiblemente en procesos de formación sistemáticos,

organizados y adecuados y en el ejercicio mismo de su labor directiva. Por tanto, interesa conocer cuáles son esas necesidades, que emanan de las complejidades del quehacer diario del docente, y en qué tipo de problemas o conocimiento se apoyan.

En segundo término, desde la ruta o trayectoria formativa del directivo docente; en este sentido, las necesidades formuladas están vinculadas a su formación inicial, a su formación permanente y a su formación especializada.

Por último, desde la política educativa, que orienta el perfil del directivo docente y exige competencias para el desempeño de esa función.

### Fundamentación teórica

Esta propuesta investigativa se desarrolló a partir de una conceptualización en torno a las necesidades de formación del directivo docente, analizadas desde un enfoque antropológico que contempla tanto su desarrollo personal como su desarrollo profesional, y se hizo un balance investigativo sobre el directivo docente y la política educativa, la organización escolar y el papel del directivo, el quehacer cotidiano de los directivos escolares, las funciones, tareas y roles de los directivos docentes, para finalmente llegar a establecer las demandas y retos contemporáneos en la formación del directivo docente.

### Perspectiva teórica y práctica de las necesidades de formación del directivo docente

Para el objeto de esta investigación, *se entienden como necesidades de formación del directivo docente las posibilidades de desarrollo y mejora en el ejercicio de su tarea directiva*. Estas posibilidades, de acuerdo con la unidad de la persona, se pueden abordar y comprender desde las siguientes dimensiones:

- *Desarrollo personal y social*. Hace referencia al modo de ser y de comportarse (virtualidad, habilidades morales y sociales, hábitos intelectuales y prácticos), a su capacidad

para interactuar positivamente con agentes educativos y ayudar a educar a otros, a su capacidad de aceptación del otro y de donación personal. Es la valoración que hace de sí mismo con relación a sus cualidades personales y su capacidad moral, para ayudar a mejorar a otros (agentes educativos) desde su propio perfeccionamiento.

- *Desarrollo profesional*. Hace referencia al modo de hacer o capacidad técnica (racionalidad, competencia profesional) para realizar las tareas propias de su acción directiva: gestión pedagógica, gestión administrativa y social. También incluye la valoración que hace de su capacidad de aprender y hacer que otros aprendan, para generar cambios y mejoramientos, nuevos conocimientos e innovaciones; transmitir y sistematizar experiencias y aprendizaje. Es la valoración que hace de su capacidad directiva para ejercer su función o tarea en las instituciones educativas.

Cuando se interpela sobre las necesidades de formación del directivo, las respuestas muestran una relación o conexión con las descripciones referentes a las tareas o funciones de los directivos de instituciones educativas, que pueden haberse inferido de un cuerpo legal, deontológico, técnico o científico, pero también de su misma práctica. Las necesidades de formación se podrían describir de un modo normativo y prescriptivo desde la teoría; sin embargo, el interés de la investigación se orienta a trabajar más sobre los hechos recogidos en el terreno y los saberes profesionales del directivo.

Desde esta mirada, la exploración de *las necesidades de formación del directivo docente se pueden explicar y describir* a partir de:

1. *Unos saberes teóricos de carácter científico y técnico*, propios de las diferentes disciplinas con las que se articula la acción directiva, percibidas como nece-

sarias por agentes externos o por el mismo directivo, de acuerdo con la misión que le ha sido otorgada.

Por ejemplo:

- La antropología: remite al directivo al conocimiento de quién es la persona como pilar de la organización, las características propias, las finalidades del ser humano que le permiten luego dar el trato que merece la persona, y orientar la organización a la satisfacción de sus necesidades reales.
- La ética: aporta criterios y referentes fundamentados en principios de actuación y en las virtudes morales y sociales, como base para la convivencia, el comportamiento y la interacción entre los participantes de la organización. El desarrollo de una actitud ética en el directivo es la clave para el cumplimiento de los fines específicos, humanos y sociales de las organizaciones y para la toma de decisiones.
- La pedagogía, como ciencia de la educación, le permite al directivo conocer la esencia de su tarea: la formación de personas. Aporta la visión educativa que requiere para dirigir la institución educativa, el conocimiento educativo y pedagógico necesario: qué es educar, su naturaleza y finalidades, y cómo se educa.
- La administración: aporta los conocimientos técnicos, las herramientas básicas. Planear, hacer, verificar, actuar en función de los procesos y de los recursos humanos, técnicos, físicos y financieros; enseña las técnicas para movilizar y gestionar los diferentes recursos.
- Los conocimientos jurídicos: aporta el conjunto de normas y leyes que regulan las organizaciones educativas y la educación; esto es, conocimiento de la legislación y la política educativa, como un referente importante para su gestión.

- Conocimiento investigativo: aporta las herramientas básicas para conocer y diagnosticar sobre su contexto local, nacional e internacional, identificar tendencias y enfoques, y para adoptar una actitud reflexiva sobre su propia práctica.

2. *Unos saberes de acción*, que proceden de la formación, de la práctica y de la experiencia vivida en las instituciones educativas; percibidas por el mismo directivo como necesarias, y aquellas que él considera que por su misión o rol su comunidad le exige dominar.

La importancia de consultar las necesidades de formación de directivos, a partir del análisis crítico que ellos mismos realicen, reflexionando sobre su propia práctica, tiene como finalidad reconocer que “los directores, a partir de su experiencia profesional, adquieren unos conocimientos, unas capacidades y unas competencias de un orden por completo diferente de los conocimientos y saberes objetivos” (Garant Michele, en Peletier Guy, 2003: 120).

La participación de los directivos docentes en la exploración de sus necesidades de formación se explica por el legado tan rico que poseen, y por lo mismo pueden comprender lo que pasa en el centro educativo, mediante la reflexión sobre su propia práctica. Precisamente por esa intensidad de su dedicación a lo institucional, los directores son unos de los principales agentes depositarios del conocimiento práctico acerca de las organizaciones escolares, y al mismo tiempo constituyen uno de los más claros receptores potenciales del conocimiento teórico (Llorent, Vicente, 1998).

Los saberes de acción son descripciones o enunciados de tipo teórico, metodológico y práctico, surgen de la estrecha relación entre saberes, formación y experiencia. Consisten en un saber interpretado, contextualizado, personalizado y movilizado por una lógica de la acción, que los directivos son capaces de reconocer como fruto de la reflexión,

de la toma de distancia o de perspectiva y de la descripción. Son saberes objetivados y adquiridos, enunciados e inferidos, que integran contexto, identidad personal y diferentes tipos de saberes.

*En la acción cabe movilizar diferentes tipos de saberes: saberes teóricos, saberes procesales, clases de saber hacer procesal, y de saber hacer experimental y social, completados por los cognitivos (Le Boterf, 1994, en Peletier Guy, 2003: 88). Un saber de acción es un saber asociado, por el ejerciente, a un proceso de elaboración de esquemas y de construcción de un sentido respecto de un determinado resultado. En este aspecto, un saber de acción podría representar un saber 'actualizado' de experiencias... Los saberes de acción representan una producción original e inédita de un determinado agente, y no son transferibles entre los interesados. Corresponden al bagaje personal de conocimientos... Los modos de apropiación y de comunicación se basan en representaciones (Peletier Guy, 2003: 31).*

El interés por los saberes de acción emerge de la dificultad que grupos de investigadores hallaron en la fusión entre la investigación –es decir, la producción de saberes objetivados generalizables correspondientes a enunciados (teorías sobre dirección)– y la formación como apropiación, transformación y producción de un saber determinado, operativo, con un fuerte componente identitario (acción de dirigir). Los saberes de acción hacen referencia a la asociación de saber y estructuras imprecisas de acción. Estas últimas, basadas en esquemas cognitivos, constituyen auténticas heurísticas de operaciones susceptibles de movilización para resolver los problemas de la intervención. Los saberes, como por lo demás las estructuras de acción, son tema de representaciones más o menos formalizadas, según su naturaleza y su proceso de adquisición.

Los saberes de acción evidencian la capacidad del directivo para hacer frente con eficacia a situaciones complejas, movilizando su capacidad para integrar cualidades personales (virtudes), saberes (racionalidad) y recursos, y así lograr, en el ejercicio de su rol directivo, auténticas competencias, difíciles de transmitir porque corresponden a esquemas actitudinales y mentales, de análisis y de resolución de problemas fruto de la formación y de la experiencia personal. Explicitar necesidades de formación, a partir de la reflexión sobre los saberes de acción de los directivos docentes, es un reto y una oportunidad en los procesos formativos del mismo.

Al revisar la escasa literatura que existe, tanto a nivel nacional como internacional, sobre el directivo docente y sus necesidades de formación, los autores consultados señalan la importancia y la necesidad de formación del directivo docente, por el impacto que esta tiene en la calidad y en la gestión de las instituciones educativas. El estilo personal de los directivos y representantes de las instituciones educativas impacta significativamente a la institución educativa y a quienes la conforman, todo lo que haga o deje de hacer tiene una consecuencia en la formación de las personas, en la proyección institucional y en la reconfiguración social.

Las necesidades de formación de los directivos que se encuentran en la literatura revisada se orientan a la mejora de las capacidades del directivo escolar en diferentes ámbitos, y se fundamentan en los vacíos y debilidades que presenta la institución educativa, señalando nuevos roles y necesidades formativas. Otros autores hacen referencia y orientan la crítica y las propuestas a los contenidos y estrategias formativas.

La política educativa, la práctica directiva, la forma de concebir la institución educativa, las tendencias y paradigmas de las organizaciones, 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, como podrá verse en los ítems que se desarrollan a continuación.

### Los directivos de las instituciones escolares y la política educativa

Las políticas educativas internacionales, expresadas en los acuerdos suscritos por los países en cumbres, foros y conferencias mundiales, no solo orientan la acción de los organismos y misiones internacionales, sino que proporcionan a los países latinoamericanos un marco relativamente homogéneo para el diseño e implementación de sus políticas educativas. Este fenómeno se viene dando con mayor intensidad en los últimos diez años, pero su ocurrencia data de fines del siglo XIX y las dos primeras décadas del XX (Universidad Pedagógica, 2002).

Se tiende a considerar y a criticar estos marcos homogéneos de política educativa con el argumento del modelo de desarrollo económico que los vehicula, con base en las necesidades del mercado y de la globalización. A través de estos se definen las condiciones en que se presta el servicio educativo y se accede a él, lo cual conduce a prestar atención, solo secundariamente, a través de la focalización, a los severos problemas sociales y de inequidad que afectan a los sistemas educativos. De otra parte, y posiblemente por la contundencia con que ello se ha realizado, la acción de los actores escolares se ha limitado a ser receptores de esa política, en una actitud y situación de debilitamiento, desde el punto de vista teórico, práctico, político y metodológico. Por distintas razones, maestros y usuarios de la educación han aceptado estas condiciones y funcionan dentro de sus parámetros. Así mismo, el papel de las comunidades académicas se ha reducido, con bastante frecuencia, a conocer las políticas educativas, estudiar sus beneficios y mirar cómo se preparan los profesionales para que puedan responder a ellas. Las mismas entidades gubernamentales convocan a las universidades y les solicitan su respuesta y contribución, para que

la política pueda aplicarse. Las voces críticas, que también existen, no derivan en propuestas pragmáticas, por lo que van perdiendo eco, y quedan atrapadas en su discurso radical.

Puede afirmarse que los puntos centrales de las reformas<sup>2</sup>, desarrolladas en las décadas de los 80 y los 90, se relacionan con la redefinición del papel del Estado, el discurso sobre la calidad educativa, la centralidad del nivel local y de la institución educativa, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que rebasan el aula. Las líneas de acción planteadas para fortalecer el sistema educativo son: 1) lograr mayor autonomía académica, administrativa y financiera de las escuelas; 2) amplia y profunda participación de la sociedad en la acción educativa; 3) responsabilidad de las escuelas por los resultados que producen, es decir, el éxito o fracaso de los niños; 4) promoción, desde el Estado, de políticas y programas compensatorios (Ezpeleta, 1996: 85).

En este marco ha de entenderse el papel privilegiado otorgado a la institución escolar: a ella se han trasladado responsabilidades y competencias que pertenecían al nivel central de la educación, se les ha concedido mayor autonomía pedagógica, administrativa y financiera, y se las concibe como unidad básica de reflexión, tratamiento e intervención para mejorar la calidad de la educación. Esta centralidad de la institución educativa ha puesto, a su vez, en el centro del debate, temáticas como: gestión escolar, eficacia escolar, escuela exitosa, papel de los actores escolares, rol fundamental del directivo escolar, entre otros. Como afirma Ezpeleta (1996: 86), el tema de la gestión, institucional y pedagógica, “poco discutido y valorado en el ámbito de las escuelas”, se ha tornado imprescindible a partir de las reformas educativas de los dos

2 Reducción del gasto público, descentralización, privatización y ajuste fiscal (Banco Mundial, 1987). Necesidades básicas de aprendizaje, focalización y calidad de la educación (Jomtien, 1990; Dakar, 2000). Descentralización financiera y centralización pedagógica (Consenso de Washington). Participación comunitaria y desempeño laboral (Cepal/Unesco, 1992).

últimos decenios, para atender al logro de los objetivos de calidad y equidad, tanto en la prestación del servicio educativo como en su contenido.

Así mismo, y en igual línea de argumentación, la dirección escolar se plantea como una de las dimensiones o factores básicos para elevar tanto la calidad escolar como el rendimiento del servicio, a partir de la política educativa que se intenta poner en marcha con los referentes anteriores (Ezpeleta, 1996: 93).

La emergencia de este papel preponderante de la gestión, dirección y administración escolar está acompañada de crítica, oposición y adhesiones, que han conducido a desarrollos teóricos importantes. La crítica proviene también de la tendencia a ver las instituciones desde una perspectiva que privilegia discursos y prácticas administrativas. La influencia del saber de la administración de empresas, de donde emergen los conceptos fundamentales ya enunciados –organización, gestión, administración– es evidente. Los desarrollos en el campo de la administración se han yuxtapuesto al saber pedagógico y a las prácticas que dan cuenta del quehacer directivo en las instituciones educativas, lo cual genera una pérdida de especificidad de la escuela cuando se habla de estos temas, acompañada de una escisión de lo organizativo y lo pedagógico. Como muy bien lo apunta LeGoff (1994: 43-47), se convierte a la empresa en el paradigma organizacional del momento: modelo de productividad, eficiencia, competencia e incluso ética. El nuevo héroe es el gerente.

*El meollo de este artificioso sujeto (el gerente) está en su habilidad para dirigir recursos humanos y no humanos hacia la productividad, en forma eficaz; su responsabilidad no está en el terreno de los fines, sino en el de la adecuación de los medios para alcanzarlos, es eminentemente técnica... (Calvo, 1994: 38).*

Por su parte, la política estimula la concepción de las instituciones escolares como “empresas”, y de los directivos como “gerentes” (SED, 1998: 48), de muy

diversas maneras. En primer lugar, las formulaciones se fundamentan en diagnósticos que atribuyen la ineficiencia de las instituciones escolares a haberse centrado históricamente en lo pedagógico, abandonando lo administrativo y organizativo que las soporta (SED: 25). En segundo punto, la política plantea como solución el mejoramiento de la eficacia escolar, y otorga un énfasis particular a las mediciones de resultados de dicha eficacia, a través de los logros de los estudiantes. En tercer término, se advierte un cierto reduccionismo en la manera de pensar la calidad de las instituciones escolares, consistente en que atendiendo unos determinados insumos se obtienen los procesos deseados, que garantizan mejores resultados. En cuarto lugar, empiezan a circular, en aras de la urgencia y el énfasis práctico, términos y conceptos que se asimilan como sinónimos, sin pasar por la correspondiente demarcación teórica, como, por ejemplo, calidad y eficacia; administración y gestión.

Las respuestas propuestas a estos planteamientos proceden del movimiento de las escuelas eficaces, liderado por el mundo anglosajón desde la década de los 80<sup>3</sup> y extendido a nivel internacional (Miñana, 1999: 126-130). Su abordaje de lo escolar y sus conclusiones, entre las que se cuenta que uno de los factores que contribuyen al logro de la eficacia escolar (Pérez Gómez, 1998: 150-152) es el liderazgo directivo<sup>4</sup>, permiten la reflexión sobre su papel y la diferenciación del rol directivo del rol docente. Y, por esta vía, aparece el énfasis en lo organizativo y administrativo, ya señalado, y el relegamiento de lo pedagógico.

Esta visión es problematizada por Miñana (1999: 129), quien afirma:

*“Los pensadores clásicos, desde Comenio hasta Dewey, han insistido en que lo orga-*

3 Aunque el movimiento data de los años 60, se ha renovado desde los 80 y prácticamente generalizado.

4 Otros factores importantes son: las expectativas de los estudiantes, la atención personalizada, la gestión participativa, la atención prioritaria a la enseñanza-aprendizaje, el sentido de pertenencia y el espíritu colegiado.

*nizativo en una escuela es pedagógico y los cambios pedagógicos que no transforman tiempos y espacios, estructura y funcionamiento” de la escuela terminan siendo neutralizados (Ezpeleta y Furlán, 1992; López, 1996; Santos Guerra, 1995, en Miñana, 1999: 129). Tiempos y espacios se negocian a partir de intereses personales, de criterios de eficiencia y rentabilidad y no de su impacto en la formación del estudiante.*

A manera de ejemplo, puede decirse que en Colombia los programas estratégicos que responden a estos lineamientos internacionales son la modificación del modelo de asignación de los recursos mediante el Acto legislativo 01 y la Ley 715 de 2001, el nuevo sistema escolar, conocido como nuevo colegio o colegio completo (programa BID-MEN, transformación de la gestión y participación educativa), y el mejoramiento escolar con las variables o factores que es necesario intervenir para elevar los resultados de la evaluación masiva de competencias básicas, de donde surge quién, cómo y qué mejorar.

*Con el Nuevo Colegio se convierten los colegios en “empresas sociales del Estado con autonomía administrativa, financiera y laboral”. ... Para ello se cambia la función de los rectores; ya no son “docentes”, sino “gerentes” que cumplen evaluaciones y estandarizaciones curriculares. Desde una mirada tecnocrática deben repensar y administrar los costos de los insumos educativos, su administración estará centrada en el manejo de los insumos (Universidad Pedagógica, 2002).*

Es innegable que las políticas educativas actuales están marcando una nueva forma de gestionar la institución educativa y definiendo unos nuevos perfiles, roles y tareas. Finalmente, la legislación

actual<sup>5</sup> es una pauta para decidir las exigencias y demandas al directivo docente, a nivel formativo y en cuanto a desempeño, pues el deber ser y la prescripción de la política se tornan imperativos. Ahora bien, qué tanto interpretan la realidad y el sentir de los mismos directivos, o de qué manera se articulan al movimiento de la dirección escolar en la práctica y de qué formas se armonizan y convergen las orientaciones de la política y las prácticas escolares, son problemas que entran a debatirse y polemizarse para ser resueltos.

### **Las organizaciones escolares y el papel de sus directivos**

Cuando se revisa el tema de la institución escolar, los aspectos que la literatura pone en primer plano son: la participación de todos los actores educativos en la construcción colectiva de la institución, el compromiso y responsabilidad del equipo con el trabajo escolar y sus resultados, el papel del directivo docente como líder de este proceso de construcción, la institución escolar y los resultados. Los análisis críticos plantean la necesidad de no agotar la institución en la producción de éxito o fracaso escolar, al insistir en los diferentes intereses que subyacen a la orientación de la institución educativa, y en la complejidad, conflictividad y heterogeneidad que la caracteriza, lo que conduce a que se juzgue, en forma apresurada, como fragmentada.

La gestión de las organizaciones escolares ocupa un lugar de realce en el momento actual. Según Aguerrondo (1998: 32-37), una gestión eficiente es capaz de transmitir prioridades claras que ordenan la tarea de toda la institución escolar, se focaliza sobre lo académico, vive la cultura de la evaluación, que se constituye en punto de par-

<sup>5</sup> Esa legislación va desde el marco más grande de la reforma educativa, que viene desarrollándose a partir de la reforma constitucional de 1991, de la formulación de la Ley General de Educación y del decreto 1860, hasta la ley 715 y la ley 734, que entran a complejizar la tarea del directivo docente.



tida para la toma adecuada de decisiones, y posee un clima positivo o *ethos* escolar, entre otros aspectos. Desde su perspectiva, el paradigma del aprendizaje institucional, donde las organizaciones escolares aprenden, es el que garantiza decisiones eficaces, para conducir las a los objetivos de calidad y equidad (Aguerrondo, 1998).

Por su parte, las corrientes investigativas a las que se acude cuando se trabaja la problemática de la institución escolar son: la eficacia escolar, la mejora de la escuela y la mejora de la eficacia escolar. Ellas provienen de tradiciones distintas, aunque comparten algunas perspectivas, formas de trabajo y conclusiones. Estas corrientes se refieren al tema del valor que la institución educativa agrega a las adquisiciones del contexto, de tal forma que aquellas instituciones que logran mejores o más altos resultados en los estudiantes, dadas unas condiciones iniciales, son más eficaces. La literatura recoge el conocimiento acumulado por las investigaciones realizadas desde estas tradiciones, para configurar las variables relevantes de la institución educativa que afectan positivamente el logro académico de los estudiantes, poniendo de relieve aquellos factores sobre los que se ha de actuar en la institución para mejorarlas o hacerlas efectivas (Camargo, 2000).

En la perspectiva del movimiento de escuelas eficaces, las instituciones escolares solo son similares en apariencia; por tanto, las propuestas de cambio deben ser lo suficientemente diferenciadas y flexibles como para reflejar las peculiares necesidades e intereses de cada una. Desde el punto de vista general, la estrategia más recomendada es la que promueve la planificación colaborativa y el trabajo colegiado, implicando a las personas afectadas tanto en la implementación como en la toma de decisiones (Báez, 1991: 420).

“Uno de los aspectos más destacados por la literatura en relación con la eficacia de los centros es la dirección y eficacia de los mismos y,

sobre todo, la capacidad de liderazgo de los directores” (Cerdán, 1996: 60-61). Entre el número considerable de características de la escuela eficaz, reportado por la investigación sobre eficacia escolar, se cuenta el aula (factores de la enseñanza), la escuela (la organización y los planes de estudio) y el contexto (la comunidad, el distrito y el Estado) (Creemers, 1996 a: 70).

Para el movimiento de escuelas eficaces, los criterios para el éxito son el cumplimiento de los fines, las metas y los objetivos de la educación. Dado que la institución educativa es el lugar donde se aprende, los objetivos educativos son primordialmente los resultados de los alumnos, no solo en el campo cognitivo sino también en lo afectivo, social y estético (Creemers, 1996 b: 48). “La educación proporciona la base cognitiva para las áreas no cognitivas” (Creemers, 1996 b: 49).

Movimientos como los señalados hacen aportes, pero también son objeto de críticas. Por ejemplo, el legado de las escuelas eficaces se resume en:

- Destacar la capacidad de agregar valor al aprendizaje de los alumnos, cualquiera sea su contexto de procedencia.
- Responsabilizar a la institución escolar del aprendizaje de los alumnos.
- Juzgar la calidad de la educación por los resultados alcanzados por “todos” los alumnos.
- Realzar el sentido de comunidad y la visión comparada del centro.

Por su parte, las críticas son las siguientes:

- Los estudios destacan más las discrepancias sobre los factores que intervienen y su posible combinación, que los acuerdos sobre su influencia en los resultados obtenidos.
- Aunque se pudiera determinar el conjunto de los factores que intervienen en la eficacia de la escuela, ellos pueden alterarse por los cambios permanentes de los contextos específicos y la cultura de la escuela. Por

tanto, no se pueden universalizar los factores porque en otro contexto no producen efectos similares.

- El énfasis en los procesos académicos constituye una perspectiva reduccionista, que excluye el análisis de efectos sociales y éticos del proceso de escolarización.
- Se han recortado algunas variables institucionales y no se le ha dado a la práctica docente en el aula igual significación que a otras variables que el modelo enfatiza.
- Falta una teoría del cambio educativo, no se ha profundizado en cómo una escuela se convierte en eficaz.
- Algunas de sus variables se consideraron como un fin en sí mismo y no como un medio para mejorar las experiencias educativas de los alumnos (Poggi, 2001: 12-13).

Interpretaciones diferentes proceden de miradas más macro. Entre ellas se cuentan las culturalistas, las críticas y las reproductivistas, que pueden llamar la atención sobre aspectos centrales de la organización escolar. En ellas la cultura es una categoría explicativa clave, en cuanto permite especificar las características de las relaciones dentro de la escuela, los procesos vividos y los resultados producidos, los diferentes grados de autonomía, las relaciones con el entorno y con el mundo social, económico y cultural, que no puede definirse *a priori* sino en la medida de sus procesos, resultados y relaciones, dadas las características como organización y las formas que adopta su funcionamiento. Este planteamiento resulta básico para otorgar sentido a la institución educativa y entender el rol del directivo docente (Camargo, 2000).

Además, existen otras perspectivas, que no desconocen la importancia de la cuestión de la eficacia, pero que no hacen de ella el único eje de análisis, como las vinculadas con la cultura institucional, con la matriz del aprendizaje (Frigerio y Poggi,

1996: 136), que trata de articular espacios escolares y relaciones pedagógicas, y con la gramática de la escuela (Tyack, D. y Tobin, W., 1994), que busca articular en la propuesta teórica tanto las dimensiones organizacionales como las curriculares.

De lo planteado se infiere que las organizaciones escolares han estado influidas por diferentes movimientos, entre otros por el de las escuelas eficaces, lo que ha marcado también una forma de dirigir y gestionar la institución educativa, y un perfil, rol y tarea del directivo. Si bien se reconoce que la institución escolar es la unidad básica de trabajo del directivo docente, ello no puede hacerse desde un paradigma meramente administrativo, que tendería a despojarla de sus particularidades y necesidades relacionadas con el énfasis pedagógico. Qué tanto se ha logrado avanzar en ese lugar teórico que permite construir saber pedagógico y educativo sobre la dirección escolar, y qué tanto se delimitan las perspectivas teóricas que aportan a su tratamiento. No puede olvidarse, como elemento adicional, la variabilidad de la institución educativa según los distintos contextos a los que sirva, y de qué manera el saber educativo y el pedagógico pueden dar cuenta de ello.

Reconocer como punto de partida la diversidad y complejidad de las instituciones educativas, así como suponer su distinta forma de gestionarse, es razón suficiente para partir de la particularidad de cada institución educativa, cuando se intenta proponer un mejoramiento con las siguientes características: que las instituciones expresen su interés por producir cambios y hacerse buenas o eficaces, se conciben en forma integral como la unidad básica de cambio, que se orienten a mejorar el proceso pedagógico, no solo hacia los resultados de los estudiantes, que la concepción de cambio surja de los actores escolares y dialogue con la de los formuladores de política, con un anclaje en la cultura escolar (Camargo, 2000: 10-11).

### La institución educativa: una mirada desde los enfoques y teorías de la organización

La institución educativa es la base, el pilar donde se desarrolla el quehacer del directivo. Existen diferentes enfoques, desde los cuales se puede explicar y comprender la institución educativa. Una mirada puede hacerse a partir de la teoría de la organización y otra desde la práctica misma, como se analizará en el punto. Los dos tipos de análisis permiten una aproximación para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿en dónde desarrolla el directivo docente su quehacer?

La institución educativa, como organización, ha estado influida por los modelos y teorías de la organización. Sandoval Estupiñán (2005), al establecer las convergencias y divergencias entre la organización educativa y la empresarial, explica los enfoques y teorías que han estado presentes en el siglo XX, y las últimas tendencias que empiezan a tomar fuerza en el siglo XXI. Al respecto, señala:

*...En virtud de las inquietudes expuestas y teniendo en cuenta que las instituciones educativas son organizaciones humanas, me pareció pertinente abordar, en una primera instancia, las teorías y enfoques organizacionales, para comprender que la organización educativa es una organización que participa de las características comunes propias de toda organización y que su propósito específico o finalidad específica difiere de lo que se entiende por organización empresarial. La organización viene a ser el continente o marco común de cualquier organización, mientras que el contenido de ese continente es lo que permite abordar las diferencias de cualquier otro tipo de organización (Sandoval Estupiñán, 2005: 12).*

De la revisión sobre las diferentes teorías y enfoques planteados para explicar el funcionamiento de las organizaciones humanas, y la acción

directiva, Sandoval Estupiñán (2005) encontró una categorización realizada por Pérez López (2000), 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 psicosociológico, también llamado orgánico o biológico, y añade un tercero, denominado el enfoque antropológico, conocido también como institucional o humanista.

El recorrido realizado por las distintas teorías relacionadas con cada uno de los tres enfoques propuestos, ha permitido un mayor conocimiento 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. Los enfoques ayudan a analizar cómo son concebidas y dirigidas las organizaciones, a identificar la calidad motivacional del directivo y de los participantes, a descubrir el contenido de sus valores, a través de sus acciones, y a entender la complejidad de las interacciones que se producen en el interior y el exterior de las organizaciones.

*Este conocimiento sobre las teorías y enfoques organizacionales ha permitido encontrarme con el enfoque antropológico y comprender que muchas de las características por las cuales resulta para las instituciones educativas atractivo ser una empresa corresponden a enfoques técnicos y psico-sociológicos, que deben ser superados inclusive por la misma empresa. A modo de ejemplo, puede señalarse que hay una tendencia a identificar el propósito de la organización empresarial con el beneficio económico, y el beneficio económico es un medio; lo deben buscar todas las organizaciones y lo pueden maximizar para así también lograr mejores resultados en el propósito. Como se verá en el desarrollo del trabajo, el principal beneficio de la empresa no*

*es el económico, éste es uno de los beneficios, pero no el principal. El principal beneficio de la empresa es el beneficio humano, aumento de capacidades para generar más riqueza, a lo que también se le llama balance social. No se debe confundir beneficio con propósito. Y esta confusión es una de las razones principales por la que se ha equiparado la organización educativa con la organización empresarial, porque se considera que el beneficio económico es lo propio de la organización empresarial y, como hemos dicho, esto es lo propio de todas las organizaciones, porque es una condición, no la única, para operar y para maximizar el propósito (Sandoval Estupiñán, 2005: 10).*

La mayoría de los enfoques organizacionales aplicados a la educación replican prácticas de modelos mecanicistas y psicosociológicos, están centrados en la eficacia, en la eficiencia, en la atractividad y muy poco en la unidad, característica del modelo antropológico. “Las organizaciones educativas con un enfoque antropológico se caracterizan porque orientan su quehacer por los principios, por el ideario, no por los resultados. Como se ha dicho, existe el peligro en el proceso globalizador de la orientación exclusiva por los resultados externos, o tangibles, poiesis, olvidándose de los resultados internos, o intangibles, praxis” (Sandoval Estupiñán, 2005: 363).

Estas tendencias también se ponen de manifiesto en las demandas o exigencias que el entorno empieza a presionar en los planes de formación de directivos: “Los directivos de las organizaciones educativas y empresariales demandan de las instituciones que se dedican a su formación una capacitación en el manejo de estrategias y herramientas de carácter técnico y financiero, que les permita lograr eficiencia y eficacia en corto tiempo. En el diseño e implementación de los pro-

gramas de formación de directivos es marcada la tendencia al desarrollo de habilidades técnicas y sociopolíticas. A la formación humanística, que contribuye a una gestión ética, y a la formación de directivos y gerentes virtuosos, no se le da mucha relevancia. Se olvida muchas veces que para una gestión ética se requiere el juicio prudencial y unas convicciones profundas, y que la toma de decisiones, el estilo y personalidad del directivo, juegan un papel fundamental. Parece que la ética dificultara la eficacia, y que únicamente la racionalidad teórica y técnica fuera suficiente para una buena gestión” (Sandoval Estupiñán, 2005: 10).

#### **El quehacer cotidiano de los directivos escolares**

Algunos estudios recientes en Colombia permiten analizar y problematizar las condiciones y características en que el directivo docente realiza su trabajo, así como las demandas, presiones y condiciones, provenientes de la normativa y del contexto interno y externo, en las que ejerce la dirección. Se reporta un divorcio marcado entre los enfoques administrativos gerenciales y organizacionales que buscan imponerse y la compleja realidad del mundo escolar a la que se enfrenta diariamente el directivo.

A nivel de la vida cotidiana escolar, el directivo es un profesional que trabaja en soledad y necesita hacer muchos malabares para mantener el equilibrio entre las múltiples fuerzas que recaen sobre él, entre las que se cuenta el hecho de ser superior y subordinado a la vez, y así mismo, ejercer un rol de jefe de la escuela e igualmente ser el último eslabón del sistema educativo, obrar autónomamente y llevar a la escuela a la autonomía, al tiempo que se ve obligado en ocasiones a ceder a la presión de las exigencias de los representantes gubernamentales, los sindicatos, los padres, las comunidades y algunas veces los propios estudiantes (Rodríguez, en Miñana, 1999: 10).

Un diagnóstico de las maneras como se afecta la institución educativa por las diversas variables permitió encontrar que las condiciones del entorno afectan la gestión de los directivos docentes<sup>6</sup> (UPN y SED, 2001: 13). Al revisar la forma como se administran las instituciones educativas, se reportó que un gran número de ellas mencionan una mezcla de enfoques de administración, pero existen elementos comunes, énfasis y ciertas relaciones que prevalecen en estos escenarios. Lo principal es que en todas las instituciones educativas la administración está cambiando, con mayores o menores resultados (UPN y SED, 2001: 219). En la mayoría de ellas aún quedan rastros de una forma tradicional y burocrática de administración educativa, donde las funciones y decisiones dependen de las normas, y el seguimiento de las instrucciones proviene de la autoridad educativa. Esto se expresa en que los rectores concentran buena parte de su tiempo en problemas administrativos<sup>7</sup>. Marginalmente atendían los aspectos cualitativos de la institución: la planeación, la evaluación, lo pedagógico, aunque buena parte lo hacen por cumplir con los requisitos de la Secretaría de Educación. La autoridad se sustenta en criterios personales, y las relaciones con los docentes se ubican en dos tipos de escenarios: de conflicto o de laxitud –no involucrarse y dejar hacer–. La posición política está muy influenciada por la visión paternalista del Estado y de reacción contra las propuestas educativas emanadas de la autoridad educativa, las cuales se afirma que provienen de la política neoliberal (UPN y SED, 2001: 220).

Lo común es que los rectores y directores están evolucionando en lo que hacen y cómo lo hacen, porque ven que el escenario no es el mismo y

deben responder a las exigencias gubernamentales. Los directivos docentes parten del hecho de que no solo se debe trabajar en torno a la búsqueda y gestión de los recursos, sino que, además, la parte humana es un componente fundamental. Comienzan a inducir el planteamiento basado en una visión institucional construida con la participación de la comunidad educativa, y a fomentar el trabajo en equipo a través de áreas de diseño o de proyectos (UPN y SED, 2001: 221).

*Sin embargo, hace falta que las organizaciones profundicen en lo metodológico: capacidad para elaborar un plan coherente, pertinente con la realidad, conducente y viable; que desarrollen un trabajo participativo más allá de simple activismo en términos de reuniones y sesiones de divulgación, que en términos prácticos haya producción rigurosa de propuestas y sistematización formal de las experiencias que les permita contar con elementos de juicio. En este punto no entran en la lógica del manejo del tiempo y el espacio, tienen cierta prevención con la elaboración de ejercicios de cuantificación y en general con el manejo de técnicas y herramientas que son necesarias en el desenvolvimiento juicioso de la gestión. En las instituciones educativas es común construir una visión no como una opción posible de alcanzar en el futuro mediante la acción, sino como la ideologización del deber ser sin sentido histórico y de manera descontextualizada. Los casos de trabajo en equipo no redundan en proyectos transversales o interdisciplinarios, siendo sus alcances parciales y orientados a los mismos (UPN y SED, 2001: 222).*

*Algunas instituciones se están gerenciando: tienen una división del trabajo con reglas claras, y se está fortaleciendo el manejo de los recursos financieros, físicos y de infraestructura gracias a los manuales de*

6 Problemas de alto riesgo de la población escolar, drogadicción, violencia, desprotección familiar, maltrato y desnutrición.

7 Organizar cargas académicas, administrar infraestructura y recursos físicos, expedir certificados, rendir informes, controlar a los maestros, desarrollar los trámites administrativos correspondientes en materia presupuestal, contable y de inventarios.

*procedimientos proporcionados por la Secretaría de Educación. Pero no pasa igual en lo académico, los rectores se apoyan en un staff de coordinadores con quienes se comunican y a través de ello administran lo curricular. En esta medida son evidentes las limitaciones y los resultados. La delegación debe contar con la capacidad de los coordinadores, y esto no siempre se da. Impartir orientaciones generales en materia pedagógica, preservando la autonomía en la cátedra, sigue propiciando que cada asignatura funcione en forma aislada y desmembrando el conocimiento. Finalmente, los resultados y la racionalidad en la aplicación de los recursos prevalecen como criterios para evaluar el éxito en el ejercicio administrativo. Esta es la productividad que en los procesos gerenciales es de gran importancia (UPN y SED, 2001: 222-223).*

Las instituciones están abarrotadas de elementos que provienen de afuera y que no permiten que se consoliden los procesos internos. Los directivos tienden a dar cuenta de muchas cosas con premura y diligencia: informes, planes, capacitaciones, dotaciones, concursos que se suman a los requerimientos de la contraloría, la personería y otras instancias de control. El directivo vive resolviendo solicitudes y problemas, complicando los ejercicios de gestión que permitan preocuparse por lo cualitativo y lo importante (UPN y SED, 2001: 223).

La dirección entendida como administración comprometida con una intencionalidad política, orientadora y una visión de sociedad y desarrollo, es quizá lo que menos se aprecia entre los directivos. Lo que a veces hace difícil la administración es el aferrarse a un estilo propio y no ajustarlo a las circunstancias, para buscar un modelo apropiado a las oportunidades del medio y la madurez del grupo (UPN y SED, 2001: 223).

Los directivos y docentes, con algunas excepciones, no están acostumbrados a realizar cambios que involucren a la comunidad educativa y que tengan en cuenta la integralidad de la institución. Generalmente, las metas de los cambios propuestos son a corto plazo y de poca cobertura. Los conceptos de comunidad educativa son restringidos, y la cultura de la planeación es incipiente. Los procesos se ven afectados por falta de disciplina y rigurosidad en el manejo metódico de las propuestas de cambio.

A la luz de la práctica misma de la dirección escolar, puede afirmarse que si bien ella no se realiza conforme a un saber que proviene de la enseñanza, sí implica un conocimiento relacionado con las condiciones que hacen posible la educación en un contexto escolar. Esta consideración conduce a tratar la dirección escolar desde una perspectiva pedagógica, y no como mera gestión o administración. Los ámbitos de actuación del directivo docente no se encuentran predefinidos. Se requieren marcos de comprensión que den sentido a ese perfil y a su acción directiva, y que conduzcan con pertinencia los procesos formativos. Por tanto, 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 por:

- Su 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: 19-23).

Frente a la diversidad, complejidad y especificidad de la escuela, no se ve pertinente aplicar modelos de gestión provenientes de la administración empresarial, ni acoger acríticamente los listados de factores que caracterizan a las escuelas eficaces. Porque con ello se está produciendo un desplazamiento de lo educativo como elemento estructurante de la profesión. Los directivos colombianos son, de hecho, antes que gerentes o administradores, docentes. Los cambios deben venir desde dentro. La identidad profesional del directivo docente debe construirse desde lo democrático, lo pedagógico y lo comunitario, y no desde lo burocrático, lo técnico pedagógico y lo eficientista. Los equipos directivos pueden ser espacios privilegiados de reflexión y formación, donde se piensa y se proyecta la escuela, donde se crean los nuevos liderazgos y se forma un nuevo profesional. La investigación educativa constituye el eje del proceso formativo, debe desarrollar la capacidad de analizar las situaciones sin minimizar la complejidad del hecho educativo y de la vida institucional, de modo que los directivos docentes puedan configurar su propia opción de dirección escolar (Miñana, 1999).

Este diagnóstico sobre el quehacer cotidiano del directivo se comprende, si se analiza cómo la práctica directiva ha estado marcada más por una racionalidad técnica que por una práctica reflexiva. La racionalidad técnica se reduce a la instrumentalidad sobre los medios más adecuados para lograr los propios fines. La actividad instrumental se dirige al control técnico sobre los objetos o a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías científicas y técnicas derivadas de estas. Este modelo es incompleto e ineficaz para dar cuenta de actuaciones prácticas en situaciones caracterizadas por un alto grado de complejidad, inestabilidad, incertidumbre, carácter único y conflictos de valores. Cuando la racionalidad técnica se convierte en el modo único y excluyente para pensar la actua-

ción profesional de los directivos, se puede afirmar que es una concepción tecnocrática e instrumental de la práctica (Poggi, 2001: 32).

La práctica reflexiva es caracterizada a partir del abordaje del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Son modos en los que los profesionales reflexivos elaboran comprensiones específicas de situaciones cotidianas en el propio proceso de actuación. Este proceso incluye la deliberación sobre el sentido y el valor educativo de las situaciones, la puesta en práctica de acciones consistentes con finalidades educativas y la valoración argumentada sobre procesos, procedimientos y consecuencias que se deriven de dichas acciones. Todo ello contribuye a la construcción de un conocimiento profesional específico y a la capacidad de desenvolverse en situaciones complejas, conflictivas e inciertas, que constituyen una parte importante del ejercicio de la profesión. La práctica reflexiva no es una práctica individual, requiere coexistencia de ciertas condiciones sistémicas e institucionales para desplegarse, exige una formación específica y no puede formar parte de enfoques reduccionistas sobre las instituciones y sus actores (Poggi, 2001: 32-36). Esta práctica reflexiva ha estado más ausente en la práctica directiva.

#### **El perfil de los directivos docentes: una perspectiva**

El perfil actual remite al aporte que hacen las investigaciones sobre: quién es el directivo docente, qué hace, en qué condiciones ejerce su profesión, de qué manera se relaciona con los niveles educativos y la legislación, cómo está formado para el ejercicio de su profesión, cuáles son los principales problemas que enfrenta en su trabajo cotidiano, qué fortalezas y debilidades acompañan su quehacer, cómo construye la calidad de la educación en su institución escolar, preparación y solvencia para enfrentar los retos que le exigen los cambios

educativos actuales y la legislación más reciente.

En otras palabras, el perfil 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 política y la forma más o menos heterónoma en que se ponen en escena en las instituciones las políticas estatales.

Por su parte, el perfil deseado proviene de las demandas que se le hacen actualmente a la educación y a la institución escolar, de la legislación actual y de las proyecciones de mejorar la calidad de la educación para que cumpla un papel activo en el logro del bienestar de la sociedad. En primer lugar, las exigencias y retos para la educación y la institución escolar provienen de los cambios sociales y económicos de los últimos años, que le configuran maneras distintas de vincularse a la sociedad, desde el punto de vista productivo y ciudadano. Estos cambios han ido aparejados a la revolución de los medios informáticos y comunicacionales, que han contribuido a marcar nuevos rumbos y derroteros para la institución educativa. Este nuevo contexto para la educación ha de constituirse en horizonte y referente para las instituciones educativas.

En segundo término, el rol directivo articula las condiciones objetivas vinculadas con la definición de tareas desde la normativa y las condiciones laborales, con las preocupaciones y expectativas priorizadas por la macropolítica y micropolítica, y con el conjunto de representaciones sociales que pesan sobre ese rol, por parte de quienes lo ejercen, así como por parte de otros actores sociales y educativos.

En tercer lugar, la función directiva no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva. Es decir, no existen modelos directivos de validez universal, sin anclajes en la singularidad e historia del sistema educativo y de cada institución educativa. Cada actor que ocupa un cargo

de director construye su desempeño a partir de: su trayectoria personal y profesional, la definición normativa de su rol y las características singulares de la escuela a su encargo.

Por último, el deber ser, el proyecto de sociedad, de nación, de individuos que se van a formar, constituye información adicional para elaborar el perfil. Es necesario tener en cuenta que el rol de los directivos se ha ido modificando a lo largo de las últimas décadas. Ello se muestra con claridad en el siguiente texto:

*Los cambios que están afectando al conjunto del sistema inciden especialmente en la figura del director, quien tiene que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo diferente de ejercer las funciones directivas, basadas en la voluntad de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio (Marchesi y Martín, 1998: 178-179).*

En conclusión, se afirma que la construcción del rol del directivo docente, o sea, aquel al que debe apuntar su formación, contrasta el perfil deseado y el actual, a partir de la información que sea posible recoger al respecto. Además, se pone en evidencia la necesidad de un cambio en los modelos de director, de uno definido más por la neutralidad y la eficacia técnico-instrumental, a otro entendido como político y profesional.



En la pauta de evaluación de desempeño del cargo de rector o director, se plantean cuatro aspectos o categorías para su evaluación, ya sea mediante la coevaluación y la autoevaluación. El primero contempla: cómo se imagina el rector o director a sí mismo; en este aspecto se consideran las cualidades personales, habilidades interpersonales, actualización profesional y la competencia en administración y gestión de procesos educativos. El segundo componente: cómo imagina el rector o director al estudiante; comprende el conocimiento del contexto, formación y desarrollo personal del estudiante, y la competencia para conformar comunidad educativa y desarrollar procesos participativos y democráticos. El tercer aspecto: cómo imagina el rector o director su quehacer pedagógico; contempla la capacidad para definir, liderar y establecer interacciones intra e interinstitucionales. El cuarto aspecto: cómo imagina el rector o director su relación con el contexto institucional y la cultura; comprende la capacidad para lograr identidad cultural, concertación y coordinación intra e interinstitucional.

#### La formación de directivos docentes

La oferta de formación para la gestión y la política educativa, según los resultados de los estados de enseñanza de la gestión y de la política educativa en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México y Uruguay, dan cuenta de una tensión entre el dinamismo innovador e inercias conservadoras. La oferta recoge diferentes situaciones, que van desde ofertas nuevas, con elementos innovadores, hasta adecuación a nuevas demandas; otros siguen con sus ofertas tal y como fueron creadas desde hace varias décadas, y algunos pocos, en países de gran conflictividad, han dejado de funcionar. El nivel de oferta es heterogéneo en los siete países, donde existen aproximadamente 987 programas. En Colombia hay 37, de los cuales 36 son de postgrado.

La oferta se ubica de acuerdo con sus finalidades (el propósito puede ser el de formar especialistas en gestión y política educativa, o la formación en gestión y política educativa hace parte de la formación de especialistas en educación), con los niveles en los que se ubica (pregrado o postgrado), con los niveles de gestión para los que forma (microdirectores y profesores, funcionarios o políticos de los niveles meso, supervisores y macro), con su relación con la acción (unos están articulados a la acción, otros convocan a los que están ejerciendo, otros a los que quieren ejercer), con su horizonte de referencia (incluye a otros países) y con su relación con otro tipo de actividades en el ámbito de la gestión y de la política educativa (Braslavsky y Acosta, 2001: 17,18).

Las tensiones entre lo innovador y lo conservador se reflejan en los objetivos formativos. Estos se concentran entre la transmisión de contenidos conceptuales y/o la formación en capacidades y valores; los contenidos, entre lo muy general y/o muy específico, referidos a algunas situaciones propias de América Latina; las estrategias pedagógicas se plantean entre el aprendizaje individual y la generación de estrategias para el aprendizaje en equipo. La bibliografía, entre lo clásico, no actualizada y autorreferenciada del sector o nueva, y en horizontes más amplios y prospectivos. En general, se perciben iniciativas de cambio, pero estas son parciales y limitadas por retrasos significativos en la incorporación de conocimientos de vanguardia en el escenario internacional. Se deben aunar esfuerzos, con el fin de construir una sólida competencia colectiva regional a través de estrategias acertadas. Para afrontar este reto se plantea la red denominada *ForGestión*, que aglutina 250 formadores que se desempeñan en instituciones universitarias, directores de programa y profesores. La red se propone: la elaboración de módulos, foros virtuales, actualización bibliográfica, asignación de incentivos (Braslavsky y Acosta, 2001: 19, 20).

En el aparte de conclusiones del estudio de caso de Colombia, sobre el estado de formación de la enseñanza y de la formación en gestión y política educativa, de una muestra de 17 programas correspondientes a nueve ciudades capitales de diferentes regiones del país, el autor señala (Rodríguez, en Braslavsky y Acosta, 2001: 171-173):

El desconocimiento que existe acerca de la gestión, que hace que la oferta sea tan dispersa. Existen diferencias entre gerenciar, gestionar, dirigir, administrar: los enfoques y tradiciones de cada una son distintos y, muchas veces, contradictorios...

- *El desconocimiento acerca de los procesos de descentralización, fortalecimiento de la autonomía y cambio en la perspectiva educativa hace que diversos actores no exijan el cumplimiento de sus derechos, ni se comprometan con sus deberes.*
- *...falta de comprensión de los escenarios actuales y de las nuevas maneras de entender y hacer la educación. La falta de horizonte lleva a utilizar las propuestas prácticas como simples instrumentos que, al ser puestos en acción, se vuelven estériles por falta de contextualización...*
- *El ejercicio de la gestión en un contexto caótico como el colombiano, no solo requiere conocimientos y competencias, sino que exige creatividad, profundo sentido ético y una dosis de alto coraje para sobrevivir y llevar a cabo empresas honestas...*
- *... la debilidad de la formación hace que el conocimiento no sea necesario para la dirección de la educación. Así, el acento debe ponerse en la formación, y, como lo afirmó uno de los entrevistados, son las entidades formadoras las que deben asumir la formación de los maestros, en el campo de la política educativa, pues son ellas las que pueden hacer lectura crítica de la norma y de las políticas y, a su vez, pueden comprometerse a establecer relaciones*

*más estrechas con las diversas instancias de la política, no para aplaudir y cumplir, sino para apropiarse y tomar distancia e intervenir en las mismas formulaciones.*

- *Desde la perspectiva de la gestión se acusan como carencias un horizonte conceptual que permita optar y un dominio sobre la práctica, la que no puede reducirse a la aplicación instrumental de técnicas. Se requiere la posibilidad de formarse en el ejercicio vivo, para identificar la complejidad de cualquier instancia del sistema educativo, entendido como organización social y no como empresa de bienes materiales.*
- *La formación que el país ofrece a los futuros directores de la educación es fragmentada, de poca calidad y mercantilizada: se ha centrado principalmente en responder a una demanda siempre insatisfecha de títulos para ascender en los sistemas de escalafón y no se compromete con proyectos de cambio en la práctica. Esta característica exige que se formule una propuesta que permita articular las ofertas con las necesidades reales del sistema y de las instituciones y no exclusivamente con los intereses de los usuarios.*

Desde esta perspectiva, los profesionales que se formen en gestión y política educativa deben caracterizarse por (Rodríguez, en Braslavsky y Acosta, 2001: 174-179):

- Tener un pensamiento complejo, que les permita comprender la cuestión educativa en sus países, provincias y localidades, y poseer elementos de juicio y bases para hacer opciones y tomar decisiones. Ser capaces de comprender discursos diferentes al de su formación, y que en la interacción puedan generar una tensión entre lo micro, de carácter más pedagógico, y lo macro, de naturaleza más de gestión-política. Asimismo, puede

generarse una tensión entre los prácticos y los teóricos, empíricos y “académicos duros”, para fertilizar un diálogo cruzado, que hace posible la construcción de perspectivas complejas y la acción.

- Encarnar rasgos de personalidad democrática, que les permitan ser artífices de la participación.
- Formular programas que articulen lo conceptual, lo estratégico, lo ético, lo práctico y lo organizacional y operativo, a través de procesos de formulación y documentación de problemas complejos, que tocan con la gestión y la política en los diversos niveles y dimensiones del sistema educativo. Cada nivel debe constituir un reto que implique niveles más profundos de conocimiento, manejo de mayores y más diversas fuentes y volúmenes de información, empleo de técnicas más complejas, participación de actores más numerosos y variados, solución de conflictos más difíciles y un mayor alcance de las soluciones que se propongan. La diversidad interna de los grupos de trabajo constituye un criterio básico de organización y el uso de sistemas remotos de comunicación e intercambio, que potencien la información y la retroalimentación. La evaluación deberá centrarse tanto en los procesos como en los resultados. El seguimiento en dinámicas de estudio, investigación, participación y producción intelectual, acompañado de una valoración rigurosa y transparente, de una exigencia de mostrar avances en la competencia para formular un problema, documentarlo y construir alternativas de solución, considerando su complejidad, deben ser criterios que orienten la investigación.

Lo planteado permite ubicar aspectos clave del directivo docente, que mirados en la perspectiva

de su formación dan lugar a intereses y vacíos acerca del tema, los cuales se intentan abordar en este estudio.

Como lo muestra el balance de la investigación sobre los directivos docentes, las instituciones educativas han sido concebidas de forma distinta en los últimos 20 años. Poco a poco han ido pasando de desempeñar un papel heterónimo y dependiente, desde el punto de vista de la organización y de la toma de decisiones, a asumir legalmente la responsabilidad de lo que realizan, en un proceso de descentralización que les concede mayor autonomía para el manejo de sus asuntos. Así, instituciones que históricamente dependían de un nivel central, que les determinaba su marco de acción, se ven abocadas a construirse en forma particular, para adecuarse mejor a las necesidades de los contextos a los cuales sirven, en procesos de autonomía sobre los que no habían construido ninguna tradición y para los cuales no se habían preparado.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), la delimitación de funciones del rector de la institución y de su cuerpo directivo, la organización de las instituciones por niveles y grados, con estándares que determinan el número de docentes y estudiantes que las integran, la medición de sus resultados mediante las pruebas Saber<sup>8</sup> y las de competencias básicas<sup>9</sup>, son todas evidencias de un nuevo escenario, en donde se ejerce el rol de rector y de directivo en una institución escolar.

Estos nuevos escenarios necesariamente exigen cambios por parte de los actores educativos encargados del liderazgo institucional, no solo en materia de generación de acciones distintas, sino en lo que concierne a los marcos y referentes desde los cuales esas acciones se asumen y toman. Y es en

8 Saber es el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, encargado de la aplicación de pruebas muestrales del rendimiento académico de los estudiantes en todo el territorio colombiano.

9 Las pruebas de competencias básicas son pruebas censales, que aplica el Distrito Capital de Bogotá desde hace aproximadamente seis años, en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, y en sensibilización ciudadana.

este punto donde se torna importante la formación y la capacitación permanente del docente, como contribución a esos marcos de referencia, al cuestionamiento de su práctica y a la reconstrucción de su quehacer dentro de los límites de las posibilidades, exigencias y capacidades de quienes ejercen el rol docente.

Para aclarar cuáles son esos referentes teóricos, metodológicos y prácticos, que rectores y directivos de las instituciones necesitan para ejercer su labor en las instituciones, es necesario acudir a la legislación, pero también a los mismos actores educativos, quienes en la vivencia cotidiana se enfrentan a las distintas situaciones que les plantea la dinámica de la realidad, y a la manera como se viene realizando la formación de estos actores escolares en el país.

### Metodología

Se considera que la institución escolar es la unidad de análisis, por cuanto es ella, su modelo de organización y de funcionamiento, la que permite justificar finalmente la toma de decisiones de un directivo que se debate en argumentos de distinta procedencia: la formación, el conocimiento aportado por la experiencia, las demandas a la institución y al quehacer directivo, el juego de interacciones entre actores en su interior y los aprendizajes mismos aportados a lo largo de la existencia de la institución.

Desde este contexto, la concepción y el desarrollo metodológico partieron de la investigación cualitativa de carácter hermenéutico, por cuanto buscaron analizar, interpretar, describir, explicar y estructurar la información y su significado, atribuido por directivos docentes del sector oficial y privado a sus prácticas directivas, desde su propia vivencia, como ellos lo expresan, y así otorgar sentido y hacer interpretaciones a la luz de sus sentidos y significados, expresos en las necesidades.

La población objeto involucró directivos: rectores y coordinadores, abordados en diferentes

momentos y con instrumentos distintos, que permitían profundizar en los hallazgos. En un primer momento se aplicaron cuestionarios distintos a 26 directivos docentes de dos instituciones públicas y privadas de Bogotá; a 25 aspirantes a directivos, y directivos docentes de instituciones educativas públicas y privadas que ingresaron a la especialización en Gerencia Educativa, y a 23 coordinadores académicos de instituciones educativas de Aspaen. Frente a la información recolectada en los cuestionarios, se trabajó la estructuración de categorías de análisis, que de manera sistemática fueron aumentando las alternativas de organización de las necesidades de formación que se deben tener en cuenta para los directivos docentes. Aun de lo anterior, se hizo un análisis de contenido, con el propósito de agregar y desagregar categorías y descripciones generales a las necesidades de formación de directivos que iban apareciendo.

En un segundo momento se llevaron a cabo historias de vida profesional con un grupo de siete directivos docentes oficiales del municipio de Chía y ocho directivos docentes de la Confederación Nacional de Colegios Católicos (Conaced), a quienes en un formato abierto se les preguntó por lo que ha sido su experiencia directiva como rectores desde su inicio a la actualidad, así como su proyección en el cargo a mediano plazo. La sistematización de las historias de vida personal recopiladas permitió la categorización de algunos conceptos, procesos y roles que viven los directivos docentes en su práctica directiva, e igualmente facilitó un análisis de contenido de manera muy general, con respecto a la formación personal y profesional que poseen y las necesidades que proyectan o requieren.

En un tercer momento se realizaron grupos de discusión, para la indagación de necesidades. Se aplicó a dos grupos focales de directivos docentes de las instituciones educativas de Aspaen: 29 rectores y coordinadores de orientación y familia, y a

un grupo de 20 rectores de los colegios públicos de Chía, con cinco preguntas abiertas, quienes analizaron sus experiencias, exigencias y proyecciones referidas a las necesidades de formación.

La sistematización e interpretación de la información permitió al grupo reflexionar, argumentar, teorizar y, sobre todo, confrontar acerca de los imaginarios y realidades existentes sobre las necesidades de formación que demandan hoy en día los directivos docentes. La guía principal para el análisis de información permitió establecer la no existencia de verdades establecidas *a priori*, la apertura a la duda y a nuevas posibilidades de lectura, comprensión e interpretación de la realidad. Esta actitud implica dejarnos sorprender, dudar del conocimiento que se tiene, plantear hipótesis posibles a partir de ese conocimiento conocido y en ocasiones argumentarlo con evidencias.

### **Un análisis sobre la práctica cotidiana del directivo y sus necesidades de formación**

La información recolectada, por medio de *historias de vida* con directivos docentes desde tres momentos trascendentales de su vida profesional (el inicio, la actualidad como segundo momento y la proyección de su vida profesional), aporta elementos a la definición de ser directivo docente hoy.

#### **Primer momento de la vida del directivo docente: el inicio de su carrera**

Los directivos entrevistados reportan que en el primer momento de su vida profesional dan importancia a las situaciones relativas a las buenas relaciones humanas en el interior de la institución educativa, como una tendencia o necesidad de generar un buen clima laboral, hecho que puede interpretarse como un estilo de liderazgo tendiente a las relaciones interpersonales.

No obstante, en los registros también se evidencia que para los directivos alcanzar un reconocimiento o estatus que les proporcione idoneidad, y

a la vez avale su investidura ante la comunidad en general, es importante el nivel de profesionalismo dado por la acreditación formal, de títulos y cursos. Pareciera que este hecho les facilita el ejercicio, su visibilidad ante la comunidad educativa, su credibilidad y, por ende, su labor. En esta medida, se acercan un poco más al estilo de liderazgo propuesto por Ball (1989) como administrativo.

#### **Segundo momento de la vida del directivo: su situación actual**

En un segundo momento de indagación, cuando los directivos develan su vida actual como directivos, ponen un mayor énfasis en el crecimiento personal y profesional, como eje y motor de su labor profesional. Al parecer imbuidos y demandados por la actual política educativa, ven la necesidad de conocer sus modos de apropiación y aplicación, la cual encuentran un tanto voluble, dados los constantes cambios a lo cuales se ve sometida.

La tendencia cambiante de las políticas educativas, en la actualidad, les exige a los directivos docentes participar en un proceso de integración o fusión de instituciones educativas, que si bien parece beneficioso para los estudiantes, los excluyó de la toma de decisiones e interrumpió los procesos que venían desarrollando.

Lo común es que los directivos docentes expresan una evolución o mejora en lo que hacen y cómo lo hacen, porque son conscientes de un escenario de política diferente y se sienten con la responsabilidad de responder a las exigencias gubernamentales. De esta forma, los directivos empiezan a reconocer de otra manera la importancia de trabajar con los recursos disponibles, de tener metas y fines claros, y de convocar a la comunidad hacia ellos. Es un planteamiento centrado en una visión que induce la participación, en un esfuerzo por construir intereses compartidos en torno a proyectos.

Los fragmentos de la historia de vida de los directivos docentes, en este segundo momento, tam-

bién recogen información que resalta su experiencia profesional como un valor importante en el ejercicio de su trabajo, pues les permite conocer y mirar la institución desde una perspectiva más amplia e integral. No obstante, en la cotidianidad escolar esta importancia o reconocimiento se diluye, pues si bien el directivo docente es quien lidera y dirige la institución educativa, también es quien obedece a las instancias de orden superior en el sistema jerárquico de relaciones del sistema educativo. Y esta condición le imprime un carácter particular a su trabajo; conduce a sus dirigidos hacia la autonomía, sin posibilidades de participación en la toma de decisiones, pero teniendo en la mira la construcción de instituciones educativas democráticas.

Si bien en el segundo momento de la vida de los directivos no se encuentra explícitamente un modelo de liderazgo, sí se evidencia un liderazgo autoritario, que caracteriza las decisiones de la política educativa y, por ende, su cumplimiento en la institución educativa.

Los cambios se revelan en el paso de una concepción burocrática y tradicional de administración educativa, centrada en la definición y delimitación de normas, funciones, manuales y procedimientos, a una donde el principal papel lo desempeñan los directivos, su enlace con las autoridades superiores, y su forma y estilo de gobierno institucional. Aunque ciertas exigencias quedan en manos de la autoridad educativa central, los directivos docentes pueden generar procesos de construcción más o menos autónomos de las instituciones educativas.

### **Tercer momento de la vida del directivo: su mirada al futuro**

Por último, en el tercer momento de la vida de los directivos docentes se percibe una constante relacionada con el interés de continuar su vida profesional hacia el futuro, asumiendo los retos que les demande la comunidad. Continúa la intencionalidad de mejora personal y profesional, aun-

que se suma la aspiración de una futura pensión. En cuanto a su desarrollo profesional, se puede inferir que hay búsqueda de mayores conocimientos, para poner al servicio de la calidad educativa y la innovación. Finalmente, vale la pena destacar su preocupación por sus condiciones laborales y su calidad de vida, un mejor salario, asegurar su pensión y el reconocimiento de su labor.

A manera de síntesis, vale la pena destacar que en el primer momento se registra un mayor énfasis en lo emocional y afectivo, y desaparece en los dos momentos siguientes. También se revela un conflicto en la vivencia del primer momento, cuando se hacen directivos y proceden de la docencia, pues cambian sus relaciones con los demás, antes compañeros y pares, y esto se asume con bastante inversión de energía personal. Finalmente, pareciera que el último momento refleja una especie de “acomodo” del directivo docente, donde sus pensamientos, lejos del conflicto, adquieren una parsimonia propia de la estabilidad, la seguridad y la certeza.

Bien puede decirse que los directivos docentes reflejan las instituciones que dirigen y orientan, desde el punto de vista administrativo. Hay un lenguaje que los define y unas actividades que privilegian, con mayor énfasis en lo administrativo que en lo pedagógico. Ello deriva en intereses muy particulares de los directivos docentes hacia la formación, como se verá más adelante, centrados en visiones organizacionales de la institución, manejo de recursos, establecimiento de procedimientos claros, elaboración de documentos y claridad en los indicadores de gestión.

En cuanto a lo pedagógico, los directivos entran en procesos de diferenciación, de tal manera que un actor es el rector y otros los coordinadores; estos últimos son quienes responden por planes de estudio, currículos y proyectos escolares. Resulta raro encontrar rectores interesados en orientaciones pedagógicas, en materias o temas de las asigna-

turas o áreas escolares, en métodos de enseñanza, para atender en forma más contextualizada a los estudiantes. Esta ausencia lo sitúa en una gestión institucional limitada a lo administrativo, y lo lleva a continuar con una visión fragmentada de las instituciones, donde, por un lado, se definen los aspectos que las regulan, administran y controlan, y por otro, los contenidos de lo que constituye su particularidad y razón de ser: lo pedagógico. Esta racionalidad dual está presente en los directivos docentes de hoy.

Su concepción, comprometida con una visión de sociedad a la que sirve la educación de manera emancipadora, es quizá lo que menos se destaca en los fragmentos de historia de vida de los directivos. Cada institución podría contar con un estilo propio, dado por su PEI y su manera particular de ser y construirse. Sin embargo, termina por parecerse a todas las demás, y en esta uniformidad pierde sentido el lugar que ocupa, la población que contiene, la historia que trae y las oportunidades de una infancia y juventud que renuevan de manera permanente las aulas e instituciones.

A través de los *cuestionarios* a directivos docentes de instituciones educativas públicas y privadas, pudo determinarse que para los directivos docentes es vital conocer la institución educativa de forma profunda, desde todas sus perspectivas posibles: lo pedagógico, lo administrativo, los recursos humanos y los físicos, entre otros aspectos. Es decir, la necesidad de conocer el contexto, como espacio de referencia para poner en escena su quehacer directivo.

Esta necesidad remite a un saber de acción. Al parecer, lo que requiere el directivo es tiempo, para poner en contacto su saber y la experiencia de su carrera en un escenario institucional. Para los directivos cada institución es un mundo nuevo, que si bien les implica poner en duda las certezas que los han movido hasta el momento, los reinicia como novatos en cuanto a relaciones, actores, caracterís-

ticas y condiciones, que plantean desconocimiento y, por ello, incertidumbre acerca de lo que saben.

Adicionalmente, los directivos docentes hacen reiteradas alusiones en sus respuestas a las necesidades de formación o conocimiento de la legislación y de los ordenamientos ministeriales, como base y sustento de su labor, hecho que conduce a pensar que este saber se constituye en base de su acción y en necesidad de formación permanente.

Articulado a lo anterior, aparece con claridad el interés por una mayor apropiación de la filosofía institucional. El PEI es un tema que vuelve a la mente de los directivos docentes, para encontrar en él una posibilidad de hilo conductor del trabajo de la institución y de apelar a una convergencia de la acción.

Al mostrar especial interés por el conocimiento del ser humano, los directivos docentes destacan la preocupación por la formación del estudiante, alrededor de lo cual consideran necesario tener más conocimiento sobre su desarrollo integral y sus procesos de aprendizaje, en particular los socioafectivos y la adquisición de valores. No quiere decir que exista despreocupación por lo pedagógico. La mención a necesidades de este tipo destaca la importancia de conocer procesos pedagógicos y metodológicos que permitan llegar con elementos más pertinentes a la población, en particular por considerar que niños y jóvenes han cambiado mucho y no quisieran que se les salieran de las manos.

En cuanto las necesidades propias de la administración, los directivos docentes reportan el desarrollo de habilidades de liderazgo y, en particular con un énfasis administrativista, se centran en los procesos de planeación, evaluación y ejecución, a los que se suman la gestión de recursos físicos, tecnológicos y financieros. Ello implica, según ellos mismos afirman, poder encargarse con conocimiento suficiente de la conducción clara y organizada de la institución.

La información sugiere que el directivo es quien ha de propender por el bien común de los agentes, de modo que aparece la necesidad de la apropiación del contexto institucional, local y nacional, con la perspectiva de un compromiso social tendiente a la solución de problemas y aplicación de proyectos investigativos viables y pertinentes. Consideran, al parecer, que la totalidad de la tensión respecto a la institución esta centrada “únicamente” en el directivo.

Por su parte, la indagación a aspirantes a una especialización permitió detectar necesidades de formación de corte administrativo en los directivos docentes de instituciones educativas públicas y privadas. En este grupo objetivo predomina la necesidad de adquirir conocimientos o formación en aspectos de planeación y ejecución del PEI y del currículo, y en gestión de modelos pedagógicos. Para ellos, los contenidos pedagógicos corresponden al ámbito de actuación de los docentes, mientras los de gestión, dirección y asociados a estos son más del resorte de su acción.

En relación con la manera como aparecen los contenidos administrativos, es posible determinar los siguientes campos:

- Necesidades de formación en planeación estratégica.
- Necesidades de formación en liderazgo.
- Necesidades de formación en legislación, correspondiente a recursos y manejo de los mismos, así como elementos teóricos que las apoyen.
- Necesidades relacionadas con hacer del PEI un instrumento central de su gestión: darlo a conocer a la comunidad, lograr su incorporación en los docentes, hacer que se despliegue al aula y comprometer a los estudiantes con él.
- Necesidades de formación en gestión.

Interesa destacar cómo estas necesidades, así especificadas, develan la importancia del PEI para

los directivos docentes, por considerar que alrededor suyo se congregan las demandas de la institución a su gestión, y por encontrar que es el eje para el conocimiento de la institución y el trabajo con ella. Esta centralidad del PEI les permite subordinar a él los aspectos académicos y pedagógicos de la institución, como la propuesta curricular, el enfoque pedagógico y metodológico y los planes de estudio, y de esta manera no entrar en disquisiciones teóricas sobre lo pedagógico, que, como ya se dijo, parece más pertinente para el trabajo de los maestros.

Nuevamente en este grupo de directivos docentes se encuentra la referencia a necesidades de conocimiento del contexto. Frente a este encuentran que para la institución educativa el trabajo es complejo, puesto que las condiciones de las familias, las comunidades y el medio que actúa sobre la formación de niños y jóvenes han cambiado mucho, y en la mayoría de las veces se convierten en aprendizajes adversos para la institución.

Solicitan un conocimiento sobre lo social, que podría traducirse en la necesidad de poder manejar mejor, y en beneficio de la institución, las relaciones con la comunidad, para lograr su vinculación a la escuela y hacer que los distintos agentes educativos trabajen en equipo. Para algunos directivos docentes, un conocimiento de este tipo podría traducirse en generación de habilidades personales para promover la interacción, la integración y el trabajo en equipo.

La información proveniente de los directivos docentes de los colegios de Aspaen<sup>10</sup> permite evidenciar necesidades de formación de tipo administrativo, legislativo y gerencial. Como se puede deducir hasta ahora, estos tópicos se convierten en una constante en la formación del directivo docente. Aparece la necesidad de contar, con claridad respecto a la legislación, la importancia de

<sup>10</sup> Asociación para la Enseñanza.



formarse como directivo integral, con capacidad para ejercer una gestión integral, donde quepa la institución como totalidad en sus componentes administrativo y pedagógico. Por tanto, se subraya la necesidad de formación en dimensiones personales y profesionales, destacando la calidad de la formación, para su desempeño con calidad. Aspiran a conseguir un perfil profesional alto, mediante la formación, para desenvolverse con mayores argumentos de idoneidad frente a los demás. Esta apuesta a la titulación o a la consecución de una educación formal, como vía de profesionalización, es mencionada de manera importante por los directivos docentes.

Al congregarse a directivos docentes de instituciones educativas afiliadas a Conaced<sup>11</sup>, pudo encontrarse que la formación en aspectos relacionados con la administración de las instituciones educativas ocupa un lugar privilegiado. En especial, los directivos docentes concretan necesidades de formación sobre normas de calidad, gerencia estratégica y legislación laboral. Este grupo de necesidades es expresión de la vida de las instituciones y de las problemáticas a las que se enfrenta el directivo docente.

Los directivos docentes manifiestan un interés marcado por aspectos como el talento humano y, en consecuencia, por necesidades de formación que les permitan lograr el trabajo en equipo, el sentido de pertenencia a la institución por parte de sus integrantes, la posibilidad de relacionarse con calidad, prudencia, calidad humana, disponibilidad, mentalidad proyectiva y sensibilidad social.

Para los directivos docentes de Conaced es muy importante el conocimiento de las políticas nacionales e internacionales, y el reconocimiento del mundo globalizado en que se inscriben las dinámicas institucionales en el mundo actual. Esta necesidad manifiesta una mirada más amplia de

los directivos docentes y, muy posiblemente, un conocimiento de las relaciones contemporáneas de la política educativa.

También, los directivos docentes expresan la necesidad de formación en aspectos relacionados con la ética y la moral, sobre todo porque consideran que en este sentido podrían lograr un quehacer transparente, a través del cual su autoridad y prestigio se mantengan.

Finalmente, las necesidades de tipo pedagógico no aparecen en el reporte de los directivos docentes de Conaced.

A partir de *grupos focales* con docentes de instituciones privadas y oficiales:

El directivo docente pareciera ser un profesional que posee un saber teórico y práctico de la educación, y que busca el bienestar de la comunidad educativa a partir del trabajo en la institución, sea esta de carácter oficial o privado. Su rol exige un proceso de formación continua y escenarios de reflexión, que le permitan compartir experiencias y conocimientos con sus colegas. El directivo docente está y crece en su realidad institucional. De allí, compartir sus experiencias –aun las más subjetivas– se constituye en un mecanismo que potencia la comprensión de los contextos y los aprendizajes mutuos.

En cuanto a la vinculación del directivo docente con las políticas educativas, pareciera que las directrices actuales se derivan de la reforma educativa. Los directivos docentes tienen muy presente la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el PEI, y entienden que a través de ellos se busca la democratización de la educación. No obstante, los docentes entrevistados afirman que estas disposiciones son “letra muerta”, si no se atiende al mismo tiempo la filosofía institucional, por lo cual el reto de cada directivo es llegar con estas disposiciones a toda la comunidad educativa.

Pareciera, igualmente, que las necesidades de formación de los directivos docentes dependieran

11 Confederación Nacional Católica de Educación.

de las políticas educativas. Por ejemplo, si a los rectores se les exigen y piden cuentas sobre la gestión, dirección y administración tal como son concebidas, según las nuevas directrices de política, es un imperativo que su formación debe atender a ello.

En cuanto a la gestión pedagógica, los directivos docentes consideran que cada vez ellos la viven y entienden menos, porque su quehacer cotidiano les demanda mucho tiempo y energía para cumplir con las exigencias administrativas del gobierno y sus entidades, y del entorno. No niegan algunos directivos que no pueden descuidar la gestión pedagógica y deben profundizarla, con el fin de lograr un mayor dominio sobre el tema, y así orientar a los docentes de la institución. Con este aspecto, los directivos docentes apuntalan que su formación debe ser integral, acompañada de conocimiento sobre cómo ejercer un liderazgo institucional permanente.

Uno de los directivos distingue claramente el nivel operativo y el funcional, en el ejercicio profesional en el sector privado y en el oficial. El directivo del sector oficial, aunque anhele ser más pedagogo, tiene que ser más administrador, porque su rol se lo demanda y, en algunas instituciones, porque existen muchas deficiencias relacionadas con las condiciones contextuales y de infraestructura; clima institucional adecuado; motivación suficiente para el trabajo en equipo, colegiado y colaborativo, y consideran que todo ello, a la vez que distrae su atención de lo pedagógico, es una consecuencia de no centrarse en lo formativo y pedagógico. En cambio, el directivo del sector privado casi siempre está acompañado de otros profesionales, que se encargan de generar condiciones propicias para que su trabajo de gestión sea favorable, pues manejan la parte financiera y administrativa, y le permiten una orientación centrada realmente en la gestión de procesos directivos, pedagógicos y formativos. En estas condiciones el ejercicio de liderazgo fluye, pues el tiempo para pensar en la institución es mucho

mayor. Inclusive, pueden rescatar la reflexión sobre lo pedagógico y las mejores condiciones de formación de docentes y estudiantes, para dar sentido al proyecto que se agencia.

Lo dicho permite comprender cómo en el discurso del directivo docente, y al definir su rol, está presente la necesidad de formación pedagógica, como conocimiento o saber que debe dominar o poseer para ejercer su liderazgo. Sin embargo, la práctica misma no permite que este saber tenga lugar, porque le anteponen aspectos de mayor urgencia, como la solución de problemas de todo tipo y en forma rápida, la variedad de funciones asignadas y los roles que desempeña dentro y fuera de la institución educativa.

Algunos directivos, en tono de reclamo, evidencian la necesidad de tener una gran versatilidad y polifuncionalidad, que hace de su trabajo algo ambiguo y oscuro. Por ello, cuesta mucho trabajo entregar productos, exigencia derivada de la concepción de “empresa”, de “gerente” y de “cliente” en la institución educativa. Por tal razón, el directivo docente centra su labor en la autoridad, en la toma de decisiones y en el logro de objetivos demostrables de su gestión.

No obstante, por el hecho de tener a su cargo múltiples funciones adquieren diversos aprendizajes, aunque estos sean a veces “aprendizajes a medias”. Se aprende a ser “medio contador”, “medio financista”, “medio abogado”, entre otros. Lo preocupante, para ellos, es que la formación y el conocimiento se han vuelto superficiales, obligándolos a omitir lo pedagógico y dejando que sea el coordinador académico el que asuma todo lo relacionado con lo pedagógico. Sin embargo, no dudan en resaltar la integralidad del rol del directivo, aunque signado por los conflictos y problemas que a diario se viven en la institución educativa.

Los directivos docentes consideran que su formación debe orientarse hacia aspectos personales y profesionales que les otorguen mayores habilidades,

destrezas, competencias y técnicas, a nivel pedagógico, administrativo, jurídico y evaluativo, para poder enfrentar los problemas de tipo teórico y práctico que se les presentan en la institución educativa.

En ellos existe la creencia de que la formación ha estado más centrada en los medios que en los fines. Se argumentó que la formación debe ir en las dos direcciones, pues de la claridad que se tenga sobre los fines, en cuanto a la formación pedagógica y a la institución educativa y la educación, depende que los medios estén direccionados a ellos. De esta manera justifican la necesidad de formarse en los medios, sean estos de tipo administrativo, financiero, humano, etc., porque definen una ruta que se va a seguir y sin los cuales el fin no tendría razón de ser.

Para algunos rectores, los fines son el deber ser, pero en la gestión práctica de la dirección, el directivo docente no puede desconocer la existencia de la institución educativa, el contexto institucional, la representación legal, la filosofía institucional, los procesos administrativos, la evaluación, entre otros muchos, que son los que siguen definiendo su rol y su cargo, ya sea en el ámbito privado u oficial.

Para finalizar, el grupo de discusión establece que el tipo de directivo docente que necesitan las instituciones educativas, de educación básica y media, es un profesional que sepa lo que significa la formación integral de la persona, que sepa solucionar problemas, le guste trabajar en equipo, sea un líder para la comunidad educativa y tenga una clara visión dentro de un mundo globalizado como el actual. Es desde allí de donde debe partir la Universidad, para formar a los futuros directivos docentes.

La experiencia del grupo de discusión se amplió a un grupo de directivos docentes de Aspaen; esto es, al sector privado.

Este grupo de directivos considera, de manera taxativa, que un directivo docente es “un gestor de sueños, es una persona capaz de comprometer a otras en un sueño, en un ideal”, para afirmar

enseguida que el directivo docente debe poseer una formación humanística, ser un académico, un pedagogo, un investigador y un líder en la gestión y adquisición de recursos, todo ello articulado al ideario educativo de la institución.

Según la experiencia de algunos directivos, formados dentro y fuera de Aspaen, el rol del directivo docente genera un aprendizaje continuo, por el compromiso que representa la institución educativa para el país. Por ello, la función del directivo debe ser equilibrada e integral, puesto que está acompañada por una gran cantidad de tareas, que involucran a toda la comunidad educativa. Además, los directivos docentes expresan que la función que ejercen y el rol que desempeñan hacen parte de su proyecto de vida y les significa un crecimiento profesional permanente.

A lo largo de su carrera, los directivos han logrado todo tipo de aprendizajes: académicos, humanos, administrativos, jurídicos, interpersonales, financieros y, sobre todo, de relaciones con la comunidad educativa. Significa que, para ellos, el aprendizaje es interdisciplinario, relacionado con la formación integral de la persona, con las virtudes y el bienestar familiar.

En Aspaen existe un gobierno colegiado, que les ayuda a los directivos docentes en la toma de decisiones institucionales, de tal suerte que sea posible vivir el consenso, aprender a delegar, trabajar en equipo, desarrollar capacidad directiva y proyectar confianza, entre otros aspectos. Ante esta situación, los directivos docentes necesitan contar con una clara visión e identidad institucional, y así lograr la perfección de la persona y el compromiso de la familia y el colegio.

Con respecto a la crítica de que la formación de los directivos docentes ha estado centrada más en los medios que en los fines, se percibe que los directivos tienen claros los fines, pero que se requiere profundizar en la formación de los medios, porque actualmente se enfatiza la parte tecnológica, espe-

cialmente las tecnologías de la información y la comunicación. Consideran necesario profundizar en los fines, porque para algunos son etéreos y difíciles de llevar a la práctica, y muchos de los directivos no logran mantener la unidad o la coherencia, en la perspectiva de una formación personal y continua.

Una discusión presente cuando se analiza la formación de los directivos docentes es la relacionada con su formación integral. Existen en la misma muchas áreas funcionales, que atienden a la organización educativa, que les exige potenciar sus competencias para el liderazgo y que están encaminadas a lograr el apoyo y reconocimiento de la comunidad educativa. Sin embargo, no se debe olvidar la formación del directivo en torno a lo “antropológico”, por considerar que allí es donde los medios se subordinan a los fines, y la persona se concibe como un fin en sí misma.

El grupo de Aspaen considera que se requiere un tipo de directivo docente para las instituciones educativas de preescolar, básica y media, con clara formación humanística, conocedor de los fines de la educación, que destaque los valores y virtudes en su ejercicio profesional, un administrador, pedagogo, investigador, innovador, visionario y con perspectiva social.

Los rectores del sector oficial mostraron su inquietud porque se ha desdibujado la figura del directivo docente, quien asume funciones distintas de las educativas y pedagógicas, que es lo esencial de su tarea. Señalan que en el pasado el directivo tenía un *liderazgo natural* en lo pedagógico, y que ahora ha cambiado hacia un rol gerencial. Las siguientes afirmaciones avalan lo dicho:

*Inclusive en la universidad se habla de gerente educativo; nosotros estamos muy desdibujados y muy fuera de lo que tenemos que hacer.*

*La Ley 715 y la 115 del 94 dan normas que regulan las funciones del rector, que lo lle-*

*van desde funciones contables, funciones administrativas que van a proporcionar o gestionar los recursos que él debe sustentar ante la comunidad, y en últimas también cumplía con una función, que era pedagógica; entonces, pienso que en este momento se debe definir el rol del rector, pues en el marco de una normatividad muy compleja le dio demasiadas cartas a esta función; ahora ya es gama de administrador, contador, gerente, abogado para contestar 2000 tutelas por algo de índole disciplinaria; un rector en este momento debe tener a su disposición un contador que le administre el fondo de servicios, un abogado que le responda demandas, un ingeniero para lo que se presente, además pagado de su bolsillo.*

*Antiguamente había un rector por la mañana... antes del 2002; entonces uno tiene 2.500-2.800 estudiantes, 120 maestros, 10 administrativos regados en las cuatro sedes; lo grave es la distancia, la comunicación... el recargo de trabajo realmente no nos permite tener ni eficiencia, ni eficacia, ni calidad... entonces, eso nos hace rendir menos, porque nos mantenemos así estresados.*

*Se siente uno mal, de verdad, porque uno quisiera trabajar como lo hacíamos antes, que manejábamos nuestro proyecto académico, que íbamos innovando; ahora no, ahora uno se lo delega al consejo académico, y el consejo académico hace lo que pueda hacerse.*

Algunas de estas expresiones de los directivos muestran las diversas situaciones a las que se enfrenta un directivo de una institución educativa. Su función es compleja: “Pienso que los rectores tienen una sobrecarga de tareas, porque la misma ley los está llevando a responder todo y el que-hacer de su institución al estilo de la gerencia de la empresa privada, con la diferencia que en la

empresa privada tiene un grupo de profesionales que no lo dejan cometer errores; entonces, se libera de las tutelas que se manejan. También la contraloría y todos los organismos de control, que están encima del rector”.

Algunos directivos del sector oficial señalan que a veces hay que hacer hasta de portero, atender distintas tareas de diversa índole, entregar informes, llenar encuestas, atender los problemas; la comunidad no tiene la cultura de un conducto regular. Sin embargo, otro participante señala, en contraposición a algunos de los planteamientos expuestos:

*Eso nos da un tema de estudio de cuántas cosas tenía que saber para que sea capaz de organizar la institución hacia sus propósitos; en lo que he oído, hay muchas cosas que saltan a la vista: cuando a mí me toca hacer de todo, es probable que la organización no esté organizada; antiguamente se decía: si usted no lo sabe hacer no sabe mandar; eso ya no es verdad, el gerente de una institución o no, necesariamente tiene que dominar todos los campos, precisamente debe rodearse de gente que sepa más.*

*La ley 715 dice que los rectores deben intervenir en la vinculación de su personal, pero eso no lo deja hacer la Secretaría, y entonces los colegios no pueden cumplir y un directivo no puede cumplir, pues no tiene poder sobre la persona, ni de los recursos, y tiene que depender de los gerentes, que están arriba y que no están cumpliendo con las funciones que tienen; yo digo, en el caso del municipio: si la Secretaría de Educación no funciona en el departamento, los colegios van a tener problemas y al rector le queda imposible cumplir, y él va a ser el responsable.*

*“Hemos aprendido de todo... es muy variado”. El aprendizaje fue la respuesta más contundente, se aprende a llevar cuentas; a resolver tutelas; a mediar en los conflictos;*

*a tomar decisiones; a corregir errores; a desarrollar autonomía en los docentes y en los auxiliares de servicios generales, basado en la confianza; a combinar el saber y el hacer: “Yo diría que todo, como dijo aquí alguien, porque para ser rector a nadie le preguntaron si sabía serlo, pero el concurso está casi en los mismos términos generales”.*

Algunos argumentan que deben aprender de todo, porque no hay claridad en las competencias de las instancias superiores (Secretaría de Educación): cuando alguien de arriba no cumple, se desencadena una serie de problemáticas en las instituciones educativas y todo se le carga al rector. “A mí me parece que la constitución escolar hay que meditarla, hay que volver a repensar sobre ella, para ser capaz de entregarle a la sociedad esos bachilleres que tanto están pidiendo; sería la parte que tenían que haber analizado, su visión, su misión; me he puesto a buscar, y en ninguna parte he visto qué entienden por calidad”.

Los directivos ponen énfasis en la importancia de la teoría y la conceptualización, la práctica, el conocimiento contextualizado, la necesidad de formación en dos direcciones: en lo pedagógico y en lo administrativo; en las finalidades y en los medios. Uno de ellos señala: “Yo tengo que apuntar a la calidad, a que la formación del directivo docente sea eminentemente pedagógica, pues debemos administrar y trabajar con los medios; en el mismo campo de acción debemos ir aprendiendo, pero a la vez formando: un directivo formado bien pedagógico sabe para dónde va y utiliza los medios hacia ese único fin”.

Otros manifiestan:

*Se debe encaminar muy a la práctica, hay mucha teoría, pero después de la sustracción queda lo práctico, queda en el trabajo de campo dentro de la misma institución. Se debe encaminar cada respuesta hacia el*

*futuro; obviamente, la teoría da un soporte, y las tendencias y modelos y las experiencias van seleccionando los métodos que me permitan ejecutar en la práctica, tanto lo que se ve como lo que vendrá.*

*Es fundamental una formación conceptual sólida; para manejar un PEI debe manejar la filosofía institucional, aspectos pedagógicos muy coherentes; si él va a liderar un plan de estudios, debe tener una fundamentación de este tipo, pero a su vez, ya lo repetimos, debe manejar problemas de lo cooperativo, lo contable, lo judicial; entonces, yo pienso que ese nuevo directivo debe dominar esos dos campos de formación: lo estrictamente pedagógico, pero a su vez debe tener fortalezas en la parte gerencial, porque ya la ley le puso sobre sus hombros hacer eso, y que tenga la capacidad de direccionar sus equipos de trabajo, porque yo pienso que desafortunadamente la ley lo menciona, pero no lo ha fortalecido; por ejemplo, los mismos coordinadores, y estas son otras instancias donde el rector podía apoyar, pero bidireccional.*

*Si uno no maneja los medios, ¿cómo puede llegar al fin? Entonces, la formación tiene que ir en las dos direcciones; somos administradores de algunos recursos, cualesquiera que ellos sean, desde el pupitre que ya está para darle de baja, hasta los pocos pesos que se puedan manejar a través del presupuesto; son cincuenta mil cosas que se dañan y todo el mundo va hacia el rector, cuando él es quien menos conoce las cosas; pero hay que necesariamente manejarlo y hay que tenerlo y hay que saber dónde está para saber cómo lo hace, para poder administrarlo. Un objetivo final, que se puede convertir en una meta final y en un fin. Necesariamente la formación tiene que ir en las dos direcciones, porque si uno va*

*a ver el proyecto de calidad, que es en este momento lo que estamos haciendo, teórico-práctico, también nos pide administración de recursos y nos pide la parte de calidad en la educación; entonces, no se puede descartar ninguna de las dos, y dentro de esa teoría hay que manejar medios y hay que manejar fines, y yo pienso que no más en los medios nos dan para algo.*

*Es que de todas maneras, si tuviéramos el rol que debiera ser: todo lo pedagógico, maravilloso; pero es que la ley no lo dice, dice lo que tenemos que hacer, y la 715 nos pone como gerentes, con un calificativo muy hermoso que da la doctora de educación: gerentes del conocimiento, y ahí sí sería estrictamente lo pedagógico; pero tener que administrar, entonces uno tiene un gerente administrativo que te haga el resto. Pienso que ahí nos toca directamente diseccionarlo en las dos condiciones: administrativo y educativo. Que prima una más que la otra, perfecto. Eso ya depende de quien oriente esa formación, y que realmente pediríamos enfocarla un porcentaje más alto en lo pedagógico, pero también lo administrativo merece atención acá.*

*Yo pienso que hay dos cosas: el deber ser del directivo docente y lo que es en la práctica, en un contexto público y privado. Siento, por mi experiencia, que si yo exijo hacia dónde debe orientar esa profesión, yo digo: al proyecto educativo institucional, y este no nos dice que desconozcamos lo administrativo, la comunidad, y pongamos otros horizontes sin ponerles un fundamento pedagógico. Los componentes de un PEI indican varias tareas, que deben ser enseñar como directivo docente; que esto no se ve en lo público, es difícil, por diversas circunstancias. Yo digo: ¿hacia dónde me deben formar a mí*

como directiva docente de una institución educativa? Pues yo diría que a mí me formen hacia el desarrollo, hacia la formación y proyección, para cumplir el fin de formar seres humanos íntegros y competitivos en el mundo de hoy, para el mundo del mañana. Yo tengo esa formación social de direccionar, de liderar un proyecto que redunde en la formación de calidad en unos individuos que, ante todo, deben saber vivir el hoy para tener un mejor mañana. Si tengo que aprender a leer con señas, tengo que saber de pedagogía social y de desarrollo; si tengo que saber de administración, lo debo hacer desde lo privado para no embarrarla. Entonces, uno tiene que saber desde lo administrativo, porque el recurso debe ir beneficiando lo pedagógico, y tengo que saber administrar recursos, administrar el tiempo, muchas cosas; lógicamente que lo privado no tiene los asesores, entonces toca asumir el rol directo y hacer esas cosas; pero uno mira un PEI, nos indica que en nuestra formación no desconozcamos muchas tareas y acciones competentes para poder proyectarlo.

Bueno, yo pienso que aquí no hay uno más importante que el otro. En una institución se manejan tres grandes procesos, que son el administrativo, el pedagógico y el de evaluación; el rector tiene que dominar los tres, o sea, lo que es calidad yo no puedo decir, porque si el colegio no está organizado debidamente en la parte administrativa, eso influye en la parte pedagógica, porque si es un desorden en la administración, eso va repercutir en las aulas de clase y en la calidad que estamos dando. El rector tiene que estar capacitado, es un todo, yo no puedo descuidar una cosa por dedicarme más a la una que a la otra. Para mí, todo lo del colegio lo debe saber manejar el rector, y le tiene que

caber en la cabeza; para mí todos son importantes, y el rector debe manejarlo, los tres.

Hay que mirar si lo que se está haciendo, y la formación, está bien o está mal, y mirar hacia dónde debe dirigirse, hacia los futuros directivos docentes. No es solamente revisar lo que se define como institución, sino mirar las competencias de un directivo y mirar un poco más el concepto de escuela, y a partir de allí generar toda la discusión, para que, efectivamente, esa formación que se busca apunte a algo fijo.

La mayoría de los directivos han tenido que formarse en el ejercicio de su función:

En nuestro país no ha habido dentro de las normas designadas una formación como directivos, por eso los que llegamos a esa dirección generalmente aprendemos esto en el día a día; que debería ser lo contrario. Realmente la formación teórica y académica en primera instancia, y luego sí entrar a dirigir una institución educativa, con lo compleja que es, y debería ser el derecho, donde la norma obligue a tener profesionales en este campo. A algunos nos ha tocado aprender sobre la dirección; la teoría es muy importante, pero que nos permite visionar sobre muchos aspectos a nivel mundial, académico, personal, que realmente no los tenemos nosotros como docentes; ahora, la formación como directivos debería estar un poco más contextualizada, porque para nosotros la misma violencia, la entrada del tratado de libre comercio, yo creo que esta influye en la resolución de conflictos; en la parte administrativa financiera, esta día a día va sucediendo en nuestra institución educativa. Yo creo que la formación debe ser integral, contextualizando en esos aspectos que, de alguna forma, es lo que vemos en el día.

En cuanto al tipo de directivo docente que necesitan las instituciones educativas, los directivos docentes expresan:

*Es el líder que necesita la institución, desde el grado cero hasta el trece, que ya se está implementando.*

*Activo en todos los aspectos relacionados con la institución. Tenemos que pensar que todo tiene que estar alrededor de ser mejores personas, sin olvidar que estamos formando seres humanos; pero para eso debemos comenzar por nosotros: que haya esa motivación, ese arranque; si uno ve la parte del trabajo en equipo, en este mundo donde nos movemos tenemos que trabajar en equipo, tenemos que mantener motivados a nuestros maestros, mirar cómo solucionan los conflictos. He ahí lo importante que es esta nueva visión del directivo docente, tenemos que mirar cómo se mueve un directivo docente en un mundo globalizado como el que estamos viviendo hoy, y entonces, yo pienso que si esta es la parte que le corresponde a la universidad y a los entes que están formando.*

La percepción que tiene la comunidad educativa del rector muestra lo siguiente:

*Yo quiero rescatar algo bueno, y es que en Chía nos valoran la capacidad de sacar adelante esos procesos, a pesar de tantas cosas externas que nos han llegado negativas. Hablo de la normatividad, de tantas cosas que están por encima de nosotros, pero hemos logrado en justa parte sacar el proceso pedagógico; eso lo percibo, eso lo he visto y obviamente para nosotros es bien importante. Hay que mencionar que hay liderazgo, que confían en las personas que tiene la comunidad, en su equipo de trabajo, delegando funciones a cada una de las personas que nos están rodeando, cada uno tiene su*

*conocimiento y cada uno aporta; como líderes que delegan funciones está el directivo docente y el saber elegir sus ayudas.*

*¿Respecto al cómo nos ven? Sería muy interesante hacer el ejercicio que estaban haciendo ustedes de cómo nos ven como directivos docentes; sin embargo, me atrevo a creer cómo nos ven ellos, aparte del liderazgo, que es obvio en la institución educativa; debemos saber y conocer todos sus procesos, para acompañar y orientar como equipo tanto a docente, padre de familia y estudiante.*

Las reflexiones que quedan al final de esta discusión son las siguientes:

- Es necesario armonizar, articular la formación pedagógica y la administrativa. Se aprecia una añoranza por lo pedagógico, por recuperar el sentido y el quehacer educativo, la finalidad.
- Se evidencia un desconcierto frente a lo administrativo. Pareciera que la institución educativa requiere de un equipo directivo más integral, equilibrado en su perfil, para que el rector pueda armonizar, desde su rol, lo pedagógico y lo administrativo, los medios y los fines.
- Parece que el director de una institución educativa requiere de un equipo directivo, conformado por un rector, un director o vicerrector administrativo, un director o vicerrector para lo pedagógico o académico, y un director o vicerrector para lo formativo, que también llaman de convivencia.
- La cantidad de tareas administrativas, y la falta de organización que se aprecia, por las inquietudes manifestadas por los rectores: es que no tienen un equipo preparado, capacitado y especializado para asumir las diferentes tareas. Parece conveniente confrontar estas demandas con lo que está



previsto en la legislación sobre la configuración del equipo directivo, porque por lo menos si en la ley está bien estructurado, en la práctica no funciona.

- Los rectores manifestaron que ellos ya están de salida; la preocupación gira en torno a la formación de una nueva generación, un nuevo equipo de directivos.
- El directivo del sector oficial o privado ha de convertirse en un líder, con la diferencia radical de que para el directivo del sector privado sus acciones pueden tener un mayor énfasis en aspectos eminentemente pedagógicos, puesto que cuenta con otras instancias que le colaboran en el manejo administrativo. En contraposición, el directivo del sector oficial se convierte en un administrador, situación percibida como problemática.
- Perciben falta de respeto por la normativa, que obliga a los directivos a vivir un antagonismo entre lo que quieren hacer con lo que tienen que hacer, coyuntura que hace que su rol sea desvirtuado, dadas las funciones, que van desde lo administrativo, hasta lo operativo de la institución escolar, como, por ejemplo: abrir la puerta.
- Ser directivo responde a una competencia que implica tener la globalidad de la institución educativa en la cabeza, es decir, llegar a cubrir toda la institución. Esta afirmación responde a aquellas situaciones de nuevas políticas, en donde el directivo docente se ve obligado a cubrir más de una institución y, en consecuencia, solucionar todos los problemas, grandes o chicos, de cada una. En este proceso, el directivo se ve en la necesidad de delegar, sin poder hacer un seguimiento de los procesos, solo partiendo de la confianza de que las personas harán bien su trabajo.
- Hay añoranza por el pasado. La forma como se trabajaba anteriormente; viene a colación el modo de operar de aquel rector, dedicado a lo que realmente le correspondía: que era lo “pedagógico”. En sus alocuciones afirman que la figura del rector se ha desdibujado y desaparecido del mapa; según la información suministrada, esta situación obedece a que se violan las normas. Hay un cuestionamiento a las directivas de las secretarías, quienes, según ellos, ponen unas normas y las políticas nacionales como tal. Este hecho hace que el directivo sienta incertidumbre y se vea obligado a optar por conductas y modos de ejercer que le disminuyen los niveles de efectividad y eficacia, y calidad a su trabajo.
- En la actualidad, el directivo es menos productivo pero más estresado, dado que debe responder a múltiples tareas a la vez. Esta realidad conduce a los rectores a reflexionar acerca de sus funciones pasadas, las cuales son valoradas porque contaba con un espacio bien definido en su ejercicio, donde el directivo era un líder natural, que contaba con más certezas. Se cuestiona la Ley 115, ya que privilegió la demanda y cambió el rol de rector por el de gerente; es decir, un profesional responsable de gerenciar procesos pedagógicos, recursos contables y administrativos, tareas que por demás debe sustentar ante la comunidad. En conclusión, para este grupo, el objetivo del rol del rector no está definido, dada la complejidad de la normativa y la multiplicidad de tareas y exigencias (administrador, contador, abogado, entre otras funciones).
- El directivo percibe que pese a que tiene múltiples campos de acción y tareas a las cuales debe responder, todo lo lleva a cabo

a medias, sin contar con la posibilidad de profundizar en ninguna. Se menciona: “manejamos cincuenta mil aprendizajes”, pero a medias. Hay otro aspecto en los aprendizajes del directivo, y es el relacionado con la mediación y solución de conflictos; hay mención del afecto y la paciencia como elementos fundamentales para el manejo del cuerpo docente, así como el apoyo a las familias y a los estudiantes. El directivo menciona la forma como debió aprender a tomar decisiones correctas, pero a la vez saber corregir los errores.

- El directivo aprende a delegar funciones, a manejar la autonomía y la confianza hacia el otro. Este aprendizaje de la confianza se percibe como algo necesario, a lo cual se vieron obligados. En términos generales, se reporta en este grupo un cambio importante en su ser y saber, y amplitud en el espectro de aprendizajes.
- Para los directivos, hay información que permite ver a la institución educativa como una empresa que funciona a medias, pues dada la normativa, el directivo ha de ausentarse por largos periodos de la institución, y no participa de los procesos de vinculación de personal, como lo establece la Ley 715, ya que la Secretaría no lo permite y, por tanto, no tiene injerencia sobre el personal, ni los recursos, y, por el contrario, sí depende de otras instancias superiores, que no cumplen con sus deberes, por lo que queda imposibilitado para actuar como considera más conveniente para la institución.
- De la información suministrada emerge un planteamiento, orientado a definir primero lo que le corresponde hacer a la Secretaría municipal y departamental, para luego replantear de nuevo la institución educativa: desde su misión y visión, para poder entender la calidad y dar sentido a la formación de los estudiantes. En consecuencia, con un programa que responda a un sistema de municipios o de país.
- En cuanto a la proyección de la formación, se percibe una inclinación hacia la práctica; se menciona que la teoría está presente y da soporte, pero lo que realmente queda es la acción en el trabajo de campo llevado a cabo en la institución escolar. El concepto de gestión de calidad se menciona como un norte que debe orientar la formación del directivo, desde una perspectiva que le permita salir de lo local y lo regional, para ubicarse en contextos internacionales, pues sus niveles de competencia se orientarán hacia lo mundial, para salir del aislamiento y apuntar realmente a niveles de gestión de verdadera calidad.
- La información deja entrever que la formación del directivo no tiene unas normas o intenciones claras, y que el aprendizaje del directivo se va dando en el día a día. De este modo, se cree que la formación del directivo docente, en primera instancia, ha de pasar un proceso teórico y académico, que posteriormente le permita asumir la compleja dirección de la institución educativa. Se menciona la necesidad de una norma que obligue a contar con profesionales en este campo, profesionales con un conocimiento teórico, pero sin ser este el más importante. Se privilegia una formación contextualizada e integral, visto lo integral como el dominio de varios temas (TLC, finanzas, administración).
- En cuanto a la formación se refiere, es necesario justificar el fin a través del medio, puesto que si los medios no son manejados, no hay manera de llegar a los fines; por

tanto, para este grupo, la formación debe ir en dos direcciones: en la administración de recursos y en la calidad de la educación, teoría en la cual se deben manejar los dos conceptos mencionados. Desde otro punto de vista, no se descarta que la formación del docente sea netamente pedagógica, y que pese a que administra recursos, la formación pedagógica se debe aprender, para saber dirigir los medios hacia ese fin.

- Aparece una tensión entre el concepto de gestión del conocimiento y administración pedagógica, dado que en la actualidad se llama a los directivos “gerentes del conocimiento”. Este término lo relacionan netamente con lo pedagógico, pero en la práctica no es real. Se menciona la necesidad de un tipo de formación y proyección que cumpla con el fin de formar seres humanos íntegros, competitivos en el mundo de hoy para el mañana, es decir, una formación social que redunde en la calidad de los individuos para que sean mejores; hay interés por la formación en la pedagogía social y procesos administrativos, que mejoren la pedagogía. En general, se busca una formación que abarque la administración de recursos, la administración del tiempo y el manejo de los componentes del PEI, de modo que este se pueda proyectar. También aparece el concepto de evaluación, y la necesidad que tiene el rector de tener toda la institución educativa en su cabeza, para poder liderarla: lo administrativo, lo pedagógico y la evaluación. Se puede decir que para este grupo objetivo, la formación del futuro directivo docente no implica solamente la revisión de lo que se define por institución, sino también mirar las competencias del directivo y profundizar en el concepto de escuela, para, a partir de allí, generar una discusión, para que en definitiva la formación adquiera sentido.
- En las instituciones escolares se requiere de un directivo que tienda a ser mejor persona, con motivaciones personales y empuje, sin olvidar que es responsable de la formación de seres humanos. El trabajo en equipo sobresale, así como la necesidad de mantener la motivación en el equipo docente, y conocer cómo se desenvuelve un directivo en un mundo globalizado, aspecto que, según ellos, corresponde a la Universidad. Para este grupo de directivos es necesario mencionar la valoración de sus capacidades de liderazgo y gestión de la institución escolar, que la comunidad resalta pese a las dificultades presentadas.
- Las instituciones educativas han sido concebidas como entes autónomos, desde el punto de vista de la organización y de la toma de decisiones, con responsabilidad sobre los asuntos que manejan. Así, instituciones que históricamente dependían de un nivel central, que les determinaba su marco de acción, son abocadas a construirse en forma particular, para adecuarse mejor a las necesidades de los contextos a los cuales sirven, en procesos de autonomía sobre los que no habían construido ninguna tradición y para los cuales no se habían preparado.
- El PEI, la delimitación de funciones del rector de la institución y de su cuerpo directivo, la organización de las instituciones por niveles y grados, con estándares que determinan número de docentes y de estudiantes que las integran, la medición de sus resultados mediante las pruebas Saber y las de competencias básicas, son evidencias de un nuevo escenario, en donde se ejerce el rol de rector y de directivo en una institución escolar.

- Los nuevos escenarios necesariamente exigen cambios por parte de los actores educativos encargados del liderazgo institucional, no solo en materia de generación de acciones distintas, sino en lo que concierne a los marcos y referentes desde los cuales esas acciones se adoptan y toman. Y es en este punto donde se torna importante la formación y la capacitación permanente del docente, como contribución a esos marcos de referencia, al cuestionamiento de su práctica y a la reconstrucción de su quehacer dentro de los límites de las posibilidades, exigencias y capacidades de quienes ejercen el rol docente.
- Para aclarar los nuevos referentes, los rectores y directivos acuden a la legislación, para ejercer su labor en las instituciones; de otra parte, también construyen vivencias cotidianas, en la medida en que se enfrentan a distintas situaciones que les plantea la dinámica de la realidad, y formulan necesidades de formación teóricas, metodológicas y prácticas, para realizar su labor en forma más cualificada.

## Conclusiones

La exploración sobre las necesidades de formación del directivo docente de instituciones de educación permitió responder a cuatro interrogantes: ¿Quién es el directivo docente hoy? ¿Dónde desarrolla su tarea? ¿Qué tipo de conocimiento orienta su quehacer? ¿Cuáles son las necesidades de formación para un ejercicio cualificado?

Ser directivo docente hoy alude a las distintas miradas que sobre su oficio se han formulado, desde la literatura, la legislación educativa, las instituciones educativas y el quehacer cotidiano del directivo. El directivo docente hoy se debate entre los distintos planteamientos teóricos y prácticos que se formulan sobre su quehacer, lo cual hace su tarea compleja, imprecisa y ambigua. Ser direc-

tivo docente hoy implica una tarea que vaya más allá de lo administrativo y que se asuma desde una perspectiva pedagógica. Se requieren unos marcos de comprensión, más centrados en el quehacer educativo, que den sentido al perfil y a la acción del directivo docente.

La institución educativa es la base, el pilar donde se desarrolla la función del directivo docente. Diferentes modelos han incidido en el quehacer de la institución educativa como organización. Las políticas educativas, los paradigmas de la organización, las prácticas directivas en las instituciones educativas, en las últimas décadas se han centrado más en lo administrativo, en lo organizativo, y han relegado lo educativo y pedagógico. Las instituciones están más preocupadas por mejorar los recursos, la competitividad, la productividad, y han dejado de lado lo formativo. La mirada de la institución educativa está ante argumentos no educativos, la función del directivo docente se reduce a lo organizativo, dejando de lado lo pedagógico, que es su tarea central. La institución educativa requiere una mirada comprensiva desde el sentido propio, específico de su quehacer.

Los conocimientos que orientan el quehacer del directivo corresponden a un saber social, que requiere ser desentrañado en cuanto a sus características, naturaleza y contenido, para entender las necesidades de formación. Sin embargo, el saber directivo docente se configura hoy día desde un saber normativo (legislación), saber experiencial, saber adquirido en la formación y saber de acción. Finalmente, se concluyó que si el directivo docente se apropia de la especificidad, lo educativo y lo pedagógico, estará en capacidad de aprovechar e integrar los desarrollos de otras disciplinas, sin perder la esencia y la finalidad educativa de la institución.

Desde las diferentes fuentes consultadas en la literatura, y en lo expresado por los directivos, se pudo concluir que los directivos docentes han sido formados en teorías empresariales, las cuales se

trasladan con cierta facilidad a lo educativo, sin una reflexión profunda y coherente con los fines, y que esos contenidos han permeado la política educativa y las prácticas directivas, influyendo en la concepción misma de institución educativa, en la manera de actuar del directivo y en el uso de un lenguaje empresarial, reflejándose con menos preponderancia las teorías alimentadas por el saber educativo y pedagógico. Se plantea la necesidad de llenar de contenido y de sentido educativo el quehacer del directivo docente, para innovar en los dispositivos, los medios y las técnicas, y hacer viables los planes. Construir un conocimiento práctico sobre la institución educativa y la función del directivo docente. Enriquecer las políticas educativas con miradas y discursos más integrales.

En las necesidades de formación, así como en el quehacer del directivo y en el ámbito donde se

desempeña, se evidenciaron “tensiones” como una constante. La tensión entre lo interno y lo externo, la política y los contextos, lo teórico y lo práctico, lo pedagógico y lo administrativo, los tipos de liderazgo, los medios y los fines, la ética y la técnica, los principios y los resultados, lo urgente y lo importante.

Las recomendaciones giran en torno a redefinir el rol del directivo docente por uno más integral y menos reduccionista; él debe ser un profesional con una formación integral, interdisciplinaria, y un líder capaz de solucionar problemas. En la formación del directivo docente se debe armonizar y articular la formación pedagógica y administrativa; el conocimiento requerido es más de carácter práctico y contextualizado; se necesita ir más a la reflexión sobre la dinámica institucional, los contextos y la comunidad.

## Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés. *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Argentina, 1998.
- BÁEZ DE LA FE, Bernardo. El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. En: *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), 1991.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BRASLAVSKY, Cecilia, y ACOSTA, Felicitas. *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO: IPE, 2001.
- CALVO DE SAAVEDRA, Ángela. La modernidad en sus desplazamientos. En: *Revista Colombiana de Psicología*, Bogotá, 1994.
- CAMARGO ABELLO, Marina y otros. *Estudios de caso sobre la gestión escolar*. Bogotá, 2000.
- CERDAN VICTORIA, Jesús. Las escuelas españolas a estudio. La gestión de los recursos. En: *Cuadernos de Pedagogía*. España, 1996.
- CREEMERS, Bert. La base de conocimientos de eficacia escolar. En: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, 1996 a.
- CREEMERS, Bert. Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. En: *Las Escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, 1996 b.
- EZPELETA, Justa. La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina. En: *Coloquio: La dirección de la escuela. Memorias*. Caracas: Fundación Polar, 1996.

- EZPELETA, J., y FURLÁN, A. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1992.
- FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Editorial Ariel, 1994.
- FERREIRO, P., y ALCÁZAR, M. *Gobierno de personas en la empresa*. Barcelona: Ariel, 2002.
- FRIGERIO, Gloria, y POGGI, Margarita. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana, 1996.
- LEGOFF, Jean-Pierre. El mito de la empresa. En: *Revista Colombiana de Psicología*, 1994, No. 3. Bogotá: UNAL.
- LLORENT BEDMAR, Vicente (dir.), y ORIA SEGURA, Rosa. *La dirección escolar*. Madrid: Editorial Bruño, 1998.
- LÓPEZ, Marielsa. El fortalecimiento pedagógico de las escuelas. En: *Coloquio: La dirección de la escuela. Memorias*. Caracas, 1996.
- MELÉ CARNÉ, D. (coord.). *Ética en dirección comercial y publicidad*. Pamplona: Eunsa, 1998.
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- MIÑANA, Carlos, y colectivo de directivos. *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED, 1999.
- NAVAL, C.; ALTAREJOS, F. *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa, colección filosófica, 2000.
- OBIN, Jean-Pierre. La formación profesional de los directores de escuela. En: *Coloquio: La dirección de la escuela. Memorias*. Caracas, 1996.
- PELETIER, Guy (coord.). *Formar a los dirigentes de la educación*. Madrid: Editorial Muralla, 2003.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata, 1998.
- PÉREZ LÓPEZ, Juan Antonio. *Fundamentos de la Dirección de Empresas*. 4ª. ed. Madrid: Rialp, 2000, 280 p.
- POGGI, Margarita. *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO: IPE, 2001.
- SANDOVAL ESTUPIÑÁN, Luz Yolanda. *Naturaleza y finalidad de la organización educativa. Una conceptualización desde el enfoque antropológico de la organización*. Tesis doctoral, Universidad de Navarra. Sobresaliente *cum laudem* por unanimidad. Pamplona: España, 2005.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Boletín Vía Educativa*, enero de 2003, N° 46, Bogotá.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL. *Plan sectorial de la educación, 1998-2000*. Bogotá, 1998.
- SIMANCAS, José. *Educación: libertad y compromiso*. Pamplona, 1992.
- TYACK, D., y TOBIN, W. The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? En: *Americans Educational Research Journal*, 1994, vol. 31, N° 3.
- UPN y SED. *Gerenciar, gestionar o dirigir instituciones educativas: lecciones de un programa de formación permanente de directivos docentes*. Bogotá, 2001.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Tensiones de las políticas en Colombia. Balances y perspectivas*. Bogotá, 2002.
- YEPES STORK, R. *Fundamentos de antropología*. Pamplona: Eunsa, 1997.