

XVII Congreso Internacional de Análisis Organizacional

“Emprendimiento e innovación en las organizaciones de México y América Latina”

La gestión de las organizaciones educativas: Una lectura crítica desde las voces de los actores sociales

Mesa Temática: Educación y transformación social

Modalidad: investigación concluida

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago¹

Nacionalidad: Colombiana

Correo Electrónico: joswaldosanchez@unimagdalena.edu.co

Teléfono: +57 3014555756

Olga Cleosilda Chica Palma

Nacionalidad: Colombiana

Correo Electrónico: ochica@unimagdalena.edu.co

Teléfono: +57 3008307706

María Paola Bertel Narvárez

Nacionalidad: Colombiana

Correo Electrónico: mbertel@unimagdalena.edu.co

Teléfono: +57 3012377862

Universidad del Magdalena
Carrera 32 N° 22-08, Sector San Pedro Alejandrino
470004/Santa Marta/Colombia

Ciudad de México, México.

9 al 13 de septiembre de 2019

¹ Autor responsable de la comunicación

La Gestión de las Organizaciones Educativas: una Lectura Crítica desde las Voces de los Actores Sociales

Resumen

El presente capítulo es resultado del proyecto de investigación “Prácticas de gestión directiva y académica que interpelan significativamente la calidad de las instituciones públicas de educación básica y media del distrito de Santa Marta”; desarrollado en el marco de las actividades investigativas del Grupo de Investigación GEPET (Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora) en su línea de investigación “Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos”. El objetivo principal de este Proyecto fue develar las tensiones o problemáticas en la gestión de las organizaciones educativas del distrito de Santa Marta (Colombia), para desde allí, proponer escenarios de mejoramiento para la resignificación de la práctica pedagógica. El encuadre metodológico de la investigación es de naturaleza cualitativa, abordado desde la perspectiva de la complementariedad etnográfica, lo que permite que los trayectos se vayan configurando en la medida en que se avanza en el proceso investigativo. En términos generales, en los hallazgos y configuraciones discursivas se logró establecer un conjunto de 20 tensiones asociadas a la gestión; para cada una de las cuales se propone un escenario de intervención en función de la mejora de los niveles de calidad en las organizaciones educativas. A manera de conclusiones se plantea que la resignificación propuesta debe fundamentarse en una concepción emergente que entiende las organizaciones educativas como sistemas vivos y complejos que se construyen socialmente.

Palabras clave

Gestión Educativa, Resignificación, Calidad Educativa, Organizaciones Educativas.

Introducción

La transformación social de los territorios está influenciada significativamente por el nivel de desarrollo de sus sistemas educativos, existiendo una relación directa entre la calidad de la educación y los avances sociales, económicos, políticos y culturales en cada contexto específico (Assar, El Amrani & Watson, 2010). En este sentido, las problemáticas educativas de una población generan espacios con mayores complejidades y problemáticas.

En el distrito de Santa Marta (Colombia), existe una evidente y contundente problemática asociada al sector educativo, si se considera la información presentada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) donde las instituciones de educación pública de este ente territorial en promedio han obtenido resultados que las ubican en los niveles “bajo” e “inferior” en las Pruebas Saber², durante los años 2011 a 2016.

En el año 2014 en la evaluación de competencias³ a través de las Pruebas Saber 11, el distrito alcanzó resultados por encima de 50% en componentes específicos, pero aún se mantenía la clasificación general en los niveles inferiores de las tablas de desempeño; esto ha determinado que el distrito se ubicara en el puesto 56 entre las 70 ciudades principales de Colombia. Para el año 2015 no se mostró la misma tendencia a la mejora como el año inmediatamente anterior; a pesar que se avanzó

² Las Pruebas Saber 11 tiene como objetivos los siguientes: a) Seleccionar estudiantes para la educación superior, b). Monitorear la calidad de la formación que ofrecen los establecimientos de educación media y c). Producir información para la estimación del valor agregado de la educación superior.

³ Las competencias evaluadas desde el 2014 en las Pruebas Saber 11 son: Matemáticas, Lectura Crítica, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés. Adicionalmente, se reportan también resultados de dos subpruebas: Competencias ciudadanas y Razonamiento cuantitativo.

en algunos resultados, las dinámicas nacionales crecieron más rápidamente y Santa Marta ocupó el penúltimo lugar en rendimiento en la Prueba entre las ciudades capitales de Colombia.

Por otro lado, en el 2014 Santa Marta logró un Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)⁴ de 4.73, quedando por debajo de la media nacional que fue de 5.1. En el año 2015, el distrito alcanzó un ISCE de 5.16, superando la meta mínima anual de 4,99 que el Ministerio de Educación Nacional le había propuesto. No obstante, no se logró superar el promedio nacional establecido en 5.42 para ese año.

Podría precisarse que las lecturas de los desempeños en las Pruebas Saber y el comportamiento del ISCE, los dos deficitarios para el caso de Santa Marta, no son la única evidencia de las problemáticas de calidad, pero de alguna manera son los censores formales de los que se dispone en el Sistema Educativo Nacional para hacer seguimiento y lectura a la calidad educativa y que en todo caso son mecanismos que siendo importantes, son insuficientes; por eso la necesidad de hacer una lectura ya no solo descriptiva de tales problemáticas, sino también comprensiva sobre las prácticas de gestión de las instituciones educativas en el distrito de Santa Marta; buscando a partir de dicha comprensión, generar escenarios de mejoramiento de la calidad educativa y en consecuencia, intervenir positivamente en el desarrollo social del Territorio, asumiendo que la educación es la herramienta más pertinente para la intervención de las condiciones de las sociedades (Díaz y Alemán, 2007; Gómez, 2014).

⁴ El Índice Sintético de Calidad Educativa es una herramienta creada por el Ministerio de Educación Nacional para hacer seguimiento a la gestión de las instituciones educativas en cuatro aspectos: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar.

Desde el punto de vista epistémico esta investigación se apoya en el reconocimiento de la incursión en el ámbito interdisciplinar de la pedagogía, haciendo uso de la “resignificación”, como paradigma emergente; asumida esta última como herramienta transformadora de los diversos procesos de gestión de las instituciones educativas.

Desde el punto de vista social esta investigación parte de la valoración de los actores educativos (docentes y directivos) de las problemáticas asociadas a los procesos de gestión directiva y académica. A partir de allí se proponen escenarios de resignificación como estrategia para generar, potenciar y consolidar el mejoramiento continuo de la calidad integral de las instituciones educativas.

El trayecto de la investigación se concibió y transita desde la perspectiva de la complementariedad, entendida en los términos de Murcia y Jaramillo (2000) cuando expresan que a partir de esta postura metodológica las estructuras se van configurando a medida que se avanza y profundiza en el estudio. Bajo estas premisas, se han recuperado voces de los actores sociales a través de la sistematización como una estrategia metodológica de tratamiento de la información y se han realizado triangulaciones de datos, de investigadores, de referentes teóricos y de opciones metodológicas.

Las intencionalidades básicas de la investigación se alinean con la comprensión de las realidades educativas y los recurrentes problemas de calidad de las Instituciones Educativas del distrito de Santa Marta.

Desde una perspectiva formal, el presente capítulo desarrolla inicialmente este apartado introductorio. Luego expone algunas configuraciones discursivas para fundamentar teóricamente la investigación desde la perspectiva de la resignificación. Seguidamente se presentan los principales hallazgos y resultados de la investigación, alcanzados a partir de los diálogos entre los investigadores, los actores sociales y las posturas teóricas de autores; finalmente, se presentan una síntesis comprensiva, a manera de conclusiones del estudio.

Referentes conceptuales básicos para la comprensión de la gestión educativa y la resignificación pedagógica en las organizaciones escolares

En este apartado se presentan algunas consideraciones conceptuales que sirven como fundamento para la comprensión de las categorías implicadas en la Investigación. En este sentido, el desarrollo teórico no se presenta como un componente agotado, sino a manera de ruta en construcción que se profundiza y consolida en la medida que las estructuras investigativas se van configurando. Todo lo anterior siguiendo a Sánchez (2014) cuando sustenta la necesidad de contribuir en la fundamentación de lo que se ha denominado un paradigma emergente para la concepción y gestión de las instituciones de educación, denominado la “construcción social de las organizaciones educativas”.

Categoría 1. Calidad Educativa

Para Vázquez (2015), equivocadamente la concepción de calidad en la educación se ha asociado con las evaluaciones mecánicas que hacen énfasis en los resultados

y las mediciones operativas, generando un divorcio con los procesos pedagógicos de la gestión y la interacción enseñanza – aprendizaje en el aula. Esta postura se ha reforzado por las intencionalidades del Estado de alcanzar indicadores que demuestren mejoras en los desempeños de las instituciones. En este mismo sentido, Rodríguez (2010) expresa que el concepto de calidad educativa ha sufrido un ha perdido su esencia al ser permeado por las implicaciones empresariales y solo desde los debates académicos se puede reconstruir su sentido. En muchas ocasiones, estas distorsiones del concepto han sido establecidas desde los mismos documentos de las políticas educativas (Colella y Díaz, 2015).

Según Alvarado, Morales y Aguayo (2016) el concepto de calidad educativa se desarrolla desde dos enfoques: uno objetivo y otro subjetivo, donde este último obtiene un mayor significado considerando que emerge de las percepciones que tienen los individuos sobre un servicio específico.

Para Vilorio, Daza y Bertel (2015) la calidad educativa corresponde a un significado que se construye socialmente y está determinado por las necesidades sociales del contexto social donde se ubican los establecimientos educativos. Es fundamental para medir las políticas educativas tanto desde posiciones instauradas por el Estado como la intencionalidad colectiva. (Choles, 2017).

La implementación de una cultura de mejoramiento continuo a partir de la realidad existente en las organizaciones educativas, permite, según lo planteado por Sánchez, Sánchez y Ortiz (2014), un punto de vista de mayor avanzada conceptual y de enormes repercusiones para la transformación de las prácticas de gestión en

contextos organizacionales educativos; constituido a su vez a partir de planteamientos que señalan que en la complejidad del mundo viviente, la creatividad de la vida se expresa a través del proceso de “emergencia”. Las estructuras creadas en ese proceso, tanto las biológicas de los organismos vivos, como las sociales de las comunidades humanas, pueden ser denominadas, con propiedad, “estructuras emergentes”, que permiten enfrentar y adaptar las organizaciones. Por lo tanto, las instituciones educativas se asumen como escenarios complejos de gestionar (Liñán y Polo, 2017)

La educación se convierte así en una herramienta para abordar las necesidades específicas de las comunidades y en una posibilidad para transformar las condiciones económicas, sociales y políticas que imperan en un territorio a partir de la interpretación de sus complejidades (Espinosa y Vaca, 2012). Esta mirada permite sustentar las implicaciones de la calidad educativa como un fenómeno que responde a las necesidades sociales de una región y que se encuentra determinado por los trayectos históricos que se han recorrido en el territorio. Entendiendo que la calidad de una organización educativa no se encuentra determinada solamente por la medición de los resultados formales de un establecimiento, sino que responde a una serie de dimensiones instituidas de manera informal que afectan y son afectadas por las implicaciones de la gestión educativa (Sánchez, Vilorio y Miranda, 2017).

Categoría 2. Gestión Educativa

En el marco de la construcción de la Especialización en Gestión Educativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó, (Correa, Álvarez y Correa, 2012) exponen que

la gestión educativa emerge a manera de un paradigma donde se realiza una adaptación de los principios de la administración y gestión en las organizaciones escolares. Por lo tanto, requiere de unos desarrollos tanto en la teoría como la práctica cotidiana de la escuela.

Presentando una articulación entre las Ciencias de la Educación y el campo administrativo para responder a las necesidades propias de las instituciones educativas.

Y continúan diciendo que:

La práctica de la Gestión Educativa está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias y, por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales. De allí que, en su quehacer, se recrea y cobra sentido desde la dimensión política que orienta su acción. En ella interactúan tres planos: la teoría, la práctica y la política (p. 2).

Los nuevos paradigmas que han surgido en el campo de la administración se convierten en los insumos principales para alimentar las implicaciones de los procesos de gestión en las instituciones educativas, a la luz de las políticas educativas que se formulan y ejecutan.

La gestión educativa se convierte entonces en un asunto de planeación, ejecución, organización y verificación que integra a cada uno de los componentes de la organización educativa en torno a las significaciones e identidades que se han construido para encadenar los procesos administrativos (Sánchez, Linero y Martínez, 2014).

Dotando a la gestión educativa de alto sentido social, es fundamental asociarla con la eficiencia y eficacia de los procesos de formación de los individuos al interior de las organizaciones educativas. En este sentido, la adecuada labor de gestión desarrollada por las personas encargadas habrá de repercutir favorablemente en la calidad de los procesos pedagógicos y por tanto, en el desempeño humano de los educandos; si por el contrario, existe una desarmonización y desarticulación de los procesos administrativos con la práctica pedagógica, se evidenciarían serias dificultades en la calidad de los procesos educativos en la institución.

Para el Ministerio de Educación de Colombia (2013) se constituye en un

(...) proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales y regionales (p. 27).

La importancia de esta categoría para el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia, “radica en el fortalecimiento de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos; en sus instancias administrativas y sistema pedagógico, para generar cambios y aportar un valor agregado en conocimientos y desarrollo de competencias a los estudiantes” (MEN, 2013, s.p.).

Aquí la gestión se asume como un factor de complejización, positiva, de las organizaciones educativas y en general de todo el sistema. Una gestión cuya naturaleza esté definida por la esencia de las organizaciones educativas; en consecuencia, una gestión que más allá de ser educativa se asuma como pedagógica; esto último al

posicionar la pedagogía como el discurso científico de lo educativo, como el sustrato epistemológico de las prácticas educativas.

Categoría 3. La resignificación como praxis pedagógica de carácter reflexivo, comprensivo y transformador

Desde el punto de vista teórico esta investigación acude a la fundamentación de las siguientes tesis que marcan, como punto de avance, las coordenadas para el entendimiento teórico del proceso de “resignificación”.

Tesis 1: La resignificación es una propuesta surgida de un ejercicio investigativo en procura de superar la crisis de paradigmas vigentes de gestión de las instituciones educativas.

Los nuevos paradigmas de la complejidad y de la hermenéutica ofrecen alternativas comprensivas y reconstructivas para enfrentar e interpelar la crisis de la educación en contextos organizacionales educativos; en particular, aportan nuevas fuentes, finalidades y formas para transformar las prácticas de gestión en praxis, es decir, en ejercicios conscientes mediados por la reflexión y sustentados en teorías críticas de la educación, que le otorgan nuevos sentidos, horizontes y posibilidades a toda actuación social regulada por una finalidad formativa.

Tesis 2: La comprensión es el proceso fundamental que caracteriza la resignificación de los procesos de gestión de las instituciones educativas.

La resignificación es por definición una expresión de la comprensión. Para entender la verdadera dimensión de este enunciado se recurre a los planteamientos que al respecto de la comprensión plantea con claridad Barnet (2001) cuando señala que la comprensión describe un estado mental. La aplicación del término requiere de una persona, de quien típicamente diríamos que «comprende la idea de que esto y aquello» o «su comprensión es escasa». Lo que se describe es la captación que tiene la persona de lo que está sucediendo. La comprensión, por lo tanto, es la descripción de un estado de conciencia⁵.

La comprensión es un estado activo de la mente. Comprender en un proceso de gestión educativa implica adoptar una postura al respecto. En consecuencia, la postura debe tener en parte un carácter personal. Barnet, (2001), como otro criterio, menciona el aspecto crítico de la comprensión respecto del objeto en cuestión. Esta es una condición esencial de la verdadera comprensión, pero debemos distinguir entre ser críticos respecto de un objeto y adoptar una postura en relación con él:

⁵ Hay una serie de criterios necesarios para establecer que una persona tiene una comprensión bien desarrollada acerca de un tema complejo: En primer lugar, para que la comprensión sea perfecta debe ser una comprensión verdadera, correcta o válida y no un malentendido. En segundo lugar, debe ser una comprensión profunda, que llegue a los principios fundamentales y las motivaciones. En tercer término, debe ser 'abarcativa' y no dejar de lado ningún aspecto significativo. En cuarto lugar debe ser sinóptica, es decir, debe permitir una visión de la totalidad de lo que se intenta comprender. Idealmente, también se debe poder relacionar esta totalidad con antecedentes más amplios. En quinto lugar, debe ser sensible a los significados ocultos, a los sutiles cambios de énfasis y los matices de expresión. En sexto término, debe ser crítica. En séptimo lugar, debe ser firme y no insegura o intermitente. En octavo término, debe ser fértil o creativa. Una comprensión verdadera, abarcadora, profunda, sinóptica sensible, fértil, crítica, firme y apreciativa sería una comprensión bien desarrollada o excelente. Las características mencionadas en esta lista son virtudes más o menos independientes o excelencias en la comprensión. En ciertos casos particulares algunas de ellas pueden estar mucho más presentes que otras.

comprender algo implica verlo como algo y, como no hay una percepción absoluta, verlo como algo es verlo de un cierto modo. Hay una comprensión profunda cuando una persona tiene una percepción particularmente clara. Aunque esto no puede ser una condición suficiente, una percepción que aporte comprensión debe ser aguda y bien centrada.

Para tener este tipo de percepción hay que captar un objeto y mantener -firmemente- la visión sobre lo que se comprende. La comprensión es necesariamente un estado activo de la mente. Comprender algo es actuar libremente. Para tener una idea clara de una cuestión compleja es necesario ponerle un sello propio a esa visión. Al ponerle ese sello a la percepción, se tiene una percepción propia y se percibe libremente.

Tesis 3: La resignificación es una propuesta transformativa.

La resignificación de las prácticas de gestión de las instituciones educativas es una propuesta apoyada en la investigación cualitativa en cuanto ésta, según Deslauriers (2004), "(...) se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social" (p. 6). También en el sentido propuesto por Rodríguez, Gil & García (1996) cuando sostienen que la investigación cualitativa se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. La resignificación hace posible dotar de nuevos sentidos el quehacer de la gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria de las instituciones educativas, contribuyendo al

mejoramiento de tales prácticas desde la interpelación comprensiva y transformativa de los principios conceptuales que subyacen en la estructura epistémica de la gestión y en su materialización empírica. La resignificación no es una propuesta que encierra valor en sí misma, sino que su valía depende de lo que ella posibilita y permite: la comprensión de sentido, la conciencia sobre el ejercicio de la gestión y en consecuencia su intervención cualificada a partir de la reflexión fundamentada.

Tesis 4: La resignificación es un proceso de recuperación de sentido que permite transformar las prácticas de gestión institucional en contextos organizacionales educativos.

En la lógica propuesta se sugiere un proceso de resignificación, es decir, de recuperación de sentido, de comprensión de los principios fundantes de las prácticas de gestión institucional. Esta propuesta y todo lo que ella genere se fundamenta en una racionalidad académica, es decir discursiva, crítica, constructiva, formativa, investigativa y transformativa.

La propuesta de la resignificación se concibe desde una concepción de espiral del desarrollo, no lineal, en la cual toda la dinámica de la gestión educativa se potencia a partir de un proceso continuo de “construcción- deconstrucción” que gira en torno al eje de la misión institucional de cada organización educativa. Esto no significa que sólo se piense el desarrollo en términos introspectivos, es decir hacia adentro; por el contrario, esta perspectiva se conjuga con una mirada académica siempre atenta al contexto externo que determina e influencia la dinámica de gestión institucional.

La resignificación es una propuesta que se define a partir de un profundo sentido de valoración, reconocimiento y respeto de la tradición académica y de la gestión de las instituciones.

En este sentido el proceso se caracteriza por una lectura de la realidad de los procesos de gestión en dos planos: el primero, el de la formulación, donde se valora la coherencia y consistencia interna de los planes, programas y proyectos, la calidad de su enunciación formal, de su escritura y su documentación: corresponde a las intencionalidades de la gestión, lo instituido. El segundo plano es el de la realización, donde se valora la ejecución de los planes, la materialización práctica de lo propuesto, las evidencias de los logros alcanzados: corresponde al desarrollo de lo planeado, a la cultura institucional.

Tesis 5: La resignificación es ante todo un proceso de reflexión.

La resignificación es por esencia un proceso de reflexión, en este caso sobre las prácticas de planeación. Pero aquí la concepción de reflexión no es contemplativa sino transformativa. En este sentido sirve de marco de entendimiento el concepto de Morin (1997) cuando señala que la reflexión es la conciencia de la conciencia: el pleno desarrollo del espíritu comporta su propia reflexividad, es decir, la conciencia. Ahora revisemos el concepto anterior en clave de la resignificación de la gestión de las instituciones educativas: la resignificación es ante todo un proceso de reflexión. Aquí la reflexión sobre la gestión es la vuelta del espíritu -del gestor- sobre sí mismo y sobre el proceso de gestión por vía del lenguaje; esta vuelta permite un pensamiento del pensamiento de la planeación.

Tesis 6: La resignificación es un ejercicio reflexivo que contiene en sí mismo un proceso de reconstrucción/construcción del proceso de gestión.

La deconstrucción puede entenderse como tomar contacto con un programa educativo y realizar un análisis comprensivo de su pertinencia con base en preguntas previamente formuladas y otras que surjan durante el proceso. Se busca tomar conciencia de las insuficiencias, vacíos, obstáculos y resistencias al cambio, la manera cómo se ejecuta la planeación en relación con lo previsto inicialmente.

El anterior principio referencial permite instalar la discusión sobre la importancia de adelantar una verdadera acción “de-constructiva”, entendida como el proceso que permite desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también, des-sedimentar los estratos de sentido que ocultan la construcción genética de un proceso significativo bajo la objetividad constituida y, en suma, solicitar o inquietar, haciendo temblar su suelo, la herencia no pensada de la tradición metafísica.

Se considera importante aportar elementos teóricos que permitan advertir el ímpetu creativo que caracteriza a los procesos de de-constructión. En este sentido es oportuno retomar lo planteado por Mejía (1998). En un intento por analizar la complejidad de esta problemática, que también es relativamente nueva, dice este autor, surgen diferentes lecturas e interpretaciones desde quienes se plantean la posibilidad metodológica de la deconstrucción, hasta quienes la ven como un elemento técnico que puede ser utilizado para intervención política, pasando por quienes la ven solo como un ejercicio literario sin materialización en el mundo de la vida cotidiana.

Trayectos recorridos para la configuración de tensiones en la gestión educativa y escenarios de resignificación en las instituciones escolares

La presente investigación se concibe desde una naturaleza cualitativa en el sentido planteado por Deslauriers (2004) cuando afirma que "(...) la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas, pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, (...), sobre la construcción de la realidad social" (p. 45).

El trayecto de la investigación se aborda desde la complementariedad dado que "en una investigación desde la complementariedad, las estructuras se van descubriendo, o configurando progresivamente, a medida que se interactúa con el fenómeno sujeto de estudio" (Murcia & Jaramillo, 2000, p. 95).

En este sentido, la investigación transcurre a manera de un gran círculo investigativo de primer orden; el cual está constituido a su vez por dos círculos investigativos de segundo orden; entendidos éstos como secuencias que configuran una unidad de trabajo investigativo claramente diferenciables entre sí, pero en una estrecha relación de complementariedad. El desarrollo de los dos círculos configura un círculo mayor que contiene todo el trayecto de esta investigación. Todos estos círculos confluyen y se dinamizan a partir de los problemas y objetivos de la investigación.

- **Círculo Comprensivo 1:** Comprensión de las tensiones en la gestión de las organizaciones educativas.
- **Círculo Comprensivo 2:** Configuración de escenarios para el desarrollo de la resignificación como un paradigma emergente de transformación de la gestión de las organizaciones educativas.

A su vez, al interior de cada uno de estos círculos investigativos, se consideran tres momentos metodológicos de investigación:

- Momento 1. Pre-configuración de la realidad: donde se exploran teóricamente las categorías de la investigación.
- Momento 2. Configuración de la realidad: donde se realiza un acercamiento a las tensiones y problemáticas asociadas a la gestión de las instituciones educativas.
- Momento 3. Re-configuración de la realidad: donde se profundiza en las tensiones de la gestión educativa y se proponen escenarios de mejoramiento de los procesos en las instituciones escolares.

Así mismo, esta investigación también se apoya metodológicamente en algunos elementos de la Teoría Fundada, “(...) Cuyo propósito es descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos” (Bisquerra, 2004, p. 318).

En el marco de la pluralidad metodológica del proyecto se asume la sistematización como una herramienta investigativa que permite “avanzar en la producción de conocimiento, bien sobre la profesión, sobre los contextos en los que se desarrollan labores de formación y acompañamiento educativo, o como aporte a la transformación social” (Cifuentes, 1999, p. 39). Se desarrolla en dos etapas: la reconstrucción – interpretación y la potenciación.

Los actores sociales participantes de la investigación corresponden a los docentes, directivos y personal administrativo de las instituciones públicas del distrito de Santa Marta. La selección de los actores sociales se realizó de acuerdo a los resultados

de las instituciones educativas en las Pruebas Saber. En este sentido, la selección se hizo por conveniencia de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión que se definieron para la consideración de las unidades comprensivas: las cuatro mejores instituciones en Pruebas Saber, las cuatro con resultados más bajos y las cuatro con mayores variaciones, en total se focalizaron 12 Instituciones Educativas del distrito de Santa Marta.

La recolección de las voces se llevó a cabo a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a profundidad, y se sistematizan los resultados recolectados a partir de una Matriz de identificación de tensiones y problemáticas en la gestión de las organizaciones escolares. Se realizaron entrevistas con los rectores de las Instituciones Educativas (1 hora), entrevistas colectivas con los coordinadores (1 hora) y entrevistas colectivas por grupos de docentes (3 profesores - 1 hora) con un mínimo dos grupos de docentes por Institución Educativa.

Adicionalmente, se realizó un proceso de análisis documental de las Pruebas Saber del distrito de Santa Marta, el Índice Sintético de Calidad Educativa y de los Proyectos Educativos Institucionales. Estos últimos desde una mirada crítica de la gestión educativa (Polo y Liñán, 2017)

La información recolectada fue tratada a través de la triangulación metodológica permitida en las investigaciones cualitativas (Denzin, 1978). *Triangulación de datos:* Ya que se recogen diferentes tipos de información cualitativa, utilizando distintas fuentes que se complementan. *Triangulación del investigador:* Ya que hacen parte del estudio varios investigadores, quienes complementan sus visiones y aportes. *Triangulación teórica:* Ya que se utilizan diferentes perspectivas para interpretar la

información recolectada, a partir de las diferentes categorías manejadas en la investigación y *Triangulación metodológica*: Ya que se privilegia un abordaje multimetódico.

La codificación de las voces se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes criterios: Docente de Primaria es igual a DP, Docente de Secundaria equivale a DS, Coordinador es C y Rector es R. Por cada caso, se agrega una constante numérica para evidenciar el número al que corresponde cada actor social.

Tensiones en la gestión de las organizaciones educativas en el distrito de Santa Marta

En el presente apartado, se presentan las veinte principales tensiones en la gestión de las organizaciones educativas del distrito de Santa Marta, las cuales emergieron de la sistematización de las voces de los actores sociales entrevistados y del proceso de triangulación anteriormente expuesto. Estas tensiones permiten evidenciar que la gestión, siendo un factor fundamental y estratégico en el desarrollo de las organizaciones educativas, está experimentando serias dificultades, por lo cual sus procesos necesitan ser resignificados.

Tabla 1
Problemáticas claves en la gestión de las organizaciones educativas

Problema claves subyacentes en las prácticas de gestión de las organizaciones educativas

1. Comprensión de la gestión de las organizaciones educativas como la aplicación de procedimientos de naturaleza exclusivamente técnica y operativa.
2. Comprensión y ejercicio de una gestión de las organizaciones educativas que disyunta, separa, los discursos pedagógicos y los discursos de la gestión; en consecuencia también sus respectivas prácticas, como entidades de sentido y de actuación totalmente independientes.

3. Comprensión de la gestión de las organizaciones educativas desde una racionalidad instrumental; es decir, una práctica tecnicista, de carácter procedimental, mecánico, acrítico, explicativo que se reproduce y conserva solo a través de saberes experienciales del quehacer de la gestión.
4. Predominio de una concepción plana y empirista de la realidad de las organizaciones educativas de cada institución que se gestiona.
5. Brecha profunda entre el discurso académico, natural de las organizaciones que se asumen como espacios académicos y el discurso de la gestión como complemento al desarrollo misional de las organizaciones educativas: ser un ámbito de formación personal y de desarrollo social.
6. Predominio de prácticas de gestión de las organizaciones educativas sin fundamento en modelos integrales que consulten y reconozcan la naturaleza formativa y educadora de tales organizaciones, ni su reflexión sistemática y fundamentada como fuente para la configuración de discursos pedagógicos de la gestión que transformen sus prácticas de gestión educativa en praxis de gestión pedagógica.
7. Tecnicismo de la gestión de las organizaciones educativas que se aleja de la visión política de las organizaciones educativas y de su esencia y su sello misional en función de su desarrollo pedagógico.
8. Transferencia mecánica de lenguajes del discurso administrativo empresarial a los procesos de gestión de las organizaciones educativas.
9. Lectura de la realidad las organizaciones educativas desde paradigmas determinísticos que al ser gestionadas, solo cuestionan de manera unidireccional por la relación causa-efecto de sus problemas.
10. Descrédito académico y social de las prácticas de gestión de las organizaciones educativas, frente a la inamovilidad de sus resultados y los bajos niveles de impacto en la transformación y el mejoramiento continuo de la calidad pedagógica.
11. Concepción que separa el sujeto que gestiona las organizaciones educativas como líder formal, del objeto mismo de la gestión en una relación sujeto-objeto en el espectro y finalidad del desarrollo educativo de las organizaciones.
12. Bajo rigor en la fundamentación conceptual en las prácticas de gestión de las organizaciones educativas.
13. Procesos de gestión y de desarrollo de las organizaciones educativas que se soportan sobre paradigmas y modelos que solo trabajan con la certidumbre y rechazan la incertidumbre.
14. Tensión entre el corto plazo y las perspectivas de desarrollo de largo alcance en la gestión de las organizaciones educativas.
15. Bajos niveles de sistematización de los procesos de gestión de las organizaciones educativas, dado el interés centrado exclusivamente en los productos formales de la gestión y en resultados eficientistas solo leídos cuantitativamente.
16. Predominio de los análisis de viabilidad en la gestión de las organizaciones educativas, centrados en el control de recursos económicos.
17. Concepción rígida y lineal del tiempo al momento de gestionar el desarrollo de las organizaciones educativas, que supone conservación acrítica del pasado, sacralizándolo;

la negación de futuros como espacio de posibilidad y opciones de actuación coyunturales e inmediatistas; desconectadas de toda configuración histórica y social.

18. Focalización de la gestión de las organizaciones educativas en la resolución de problemas de naturaleza objetiva que manejan solo información cuantitativa.

19. Bajos niveles de participación significativa de los diferentes actores y estamentos de la vida social de las organizaciones educativas en sus procesos de gestión del desarrollo educativo.

20. Predominio de procesos de gestión educativa de las organizaciones educativas que privilegian la lectura de su contexto interno, subvalorando el impacto del contexto externo en su dinámica de desarrollo.

Fuente: Elaboración de los autores, con base en la sistematización de voces de los actores sociales entrevistados y encuestados.

La configuración de estas problemáticas se apoya en las voces de los actores sociales que manifiestan sus preocupaciones en torno a las prácticas de gestión de las instituciones educativas. A continuación, se exponen algunas de esas consideraciones para soportar la abducción y emergencia de tales problemáticas.

En este sentido, Pozner (2000) explica que la gestión educativa no es un proceso con responsabilidad exclusiva en el nivel directivo si no un ejercicio compartido por todos los actores sociales que constituyen la escuela. El liderazgo es un ejercicio que involucra a todos los actores de las instituciones educativas (Rodríguez, 2017a; Rodríguez, 2017b)

Los directivos asumen la gestión de las instituciones en función del proceso administrativo de una empresa y se desprenden de la esencia pedagógica de la organización educativa como un componente transversal de la práctica escolar. “Uno de los principales problemas (...) es que los rectores se han vuelto unos administradores en función de las exigencias de la Secretaría o el Ministerio, es muy poco el tiempo que les queda para enfrentarse a las situaciones reales del colegio” (DP7, comunicación personal, 23 de marzo del 2018).

En este mismo sentido, los actores educativos expresan “El Rector ha perdido contacto con los estudiantes, directivos, profesores y con los padres de familia” (DP3, comunicación personal, 06 de marzo del 2018). Estas voces fundamentan las problemáticas número 2, 7 y 19.

En este mismo sentido, pero en relación a las problemáticas número 6 y 16, los docentes conciben el ejercicio de la gestión como una práctica que debe privilegiar el componente pedagógico.

Hay que reevaluar el pensamiento que se tiene a nivel docente en cuanto a la educación y regresar más a la práctica pedagógica mirar el trabajo del Docente desde ese punto de vista y no como un simple trabajo o una forma de adquisición de un estatus económico o de una mejoría económica por parte del personal docente (R11, comunicación personal, 13 de abril del 2018).

Esas implicaciones burocráticas se generan desde los niveles centrales de administración y control del sistema educativo, abocando a los directivos a aplicar prácticas de gestión en función de la alineación a posturas directivas temporales que se van modificando en la medida que se ocasionan remociones en los cargos de dirección

Lo mismo puede suceder si a la institución le cambian el rector (...) si no sigue con los objetivos que ya estaban establecidos de la misma forma el gestionar a nivel departamental, va a encontrar serias dificultades en esa acción (C23, comunicación personal, 03 de marzo del 2018).

Tal como se plantea en las problemáticas número 14 y 17, de las visiones cortoplacistas de la gestión.

Los mismos dirigentes reconocen los problemas en los procesos de dirección de las instituciones

En las instituciones tenemos una gran debilidad y es que somos muy frágiles administrativamente, este plantel tiene 54 años de historia institucional y adolecemos de institucionalización de muchos referentes, hay veces nuestro manual de convivencia no está acorde con la Ley 1620 y seguimos trabajando cotidianamente sabiendo que hay que modificar algunas cosas, pero no lo hacemos (R7, comunicación personal, 02 de marzo del 2018)

En las problemáticas 1, 3, 4 y 7, emergentes de las voces de los actores sociales, se plantea que las concepciones clásicas fundadas en los principios de la administración científica se han convertido en elementos recurrentes en las formas de gestionar las instituciones educativas, desconociendo el carácter complejo, autopioético y vivo de las mismas, que se construyen a través de las interacciones sociales.

Por su parte Venegas (2011), haciendo referencia a la comunicación en las organizaciones escolares, sostiene que debe

(...) darse de manera directa entre director y docentes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y padres de familia y, de igual manera, entre todos y cada uno de los diferentes integrantes asociados con el quehacer de la gestión educativa (p. 8).

La comunicación se asume entonces como un ejercicio de conocimiento, intercambio de información y movilización social al interior de la institución educativa, teniendo consecuencias en las dinámicas cotidianas e afectando las condiciones del ambiente institucional.

Por su parte, los actores educativos expresan que “no hay una comunicación fluida desde la secretaria y los directivos hasta el docente o hasta el mismo estudiante, las informaciones se pierden o alteran entre cada instancia” (DS27, comunicación personal, 10 de marzo del 2018). Es evidente que los procesos de intercambio de información están siendo perturbados y vulnerados, causando alteraciones en la calidad del mensaje y en sus interpretaciones, tal como se plantea en la problemática número 10. En este mismo sentido, y fundamentando la problemática número 9, sostienen que

Una de las grandes dificultades esta precisamente en la comunicación con la Secretaria de Educación y al interior de cada una de las instituciones. Esto ha generado, quizás, un desconocimiento de las realidades que se están viviendo en las distintas zonas de los municipios del Departamento del Magdalena por parte de la Secretaria y más allá, del mismo Ministerio de Educación Nacional (R4, comunicación personal, 20 de marzo del 2018).

Los problemas asociados a la comunicación no se agotan solamente al contexto interno de las instituciones educativas, al contrario, trascienden en todos los niveles de administración y control del sistema educativo, afectando las estrategias y políticas que se desarrollan para la intervención de las problemáticas propias del contexto como consecuencia del desconocimiento de las mismas. La comunicación pertinente entre todos los actores de la escuela contribuye a una mejor comprensión de su realidad (Castillo, 2006).

Las tensiones en la gestión de las instituciones educativas también son concebidas como elementos relacionados con la formación de los actores sociales. Para Sánchez, Sánchez y Viloría (2017), la formación postgraduada en el campo de la gestión educativa para los docentes y directivos docentes se convierte en una herramienta para la interpelación positiva de la calidad educativa a través del desarrollo de competencias desde paradigmas emergentes que entienden a las organizaciones como sistemas vivos que se construyen mediante las relaciones formales e informales de los actores educativos (Viloría, Daza y Pérez, 2016; Viloría, Pedraza, Cuesta y Pérez, 2016).

En las instituciones educativas son evidentes las necesidades de formación avanzada y complementaria de los docentes y directivos en función de lograr mejores resultados en los procesos de gestión para superar lo planteado en la problemática 12, al respecto, un actor social expresa: “los inconvenientes que existen entre los rectores es que solo tienen formación en administración, por eso el trabajo directivo se concentra en saber administrar y se ignora la parte pedagógica; este complemento es necesario para la adecuada gestión escolar” (R5, comunicación personal, 04 de abril del 2018).

Los mismos actores asocian los problemas en la calidad educativa y las tensiones en la gestión escolar con la falta de formación profesional y avanzada de los directivos y docentes “(...) está faltando preparación, a pesar de que en los últimos meses la Secretaría de Educación ha venido apoyando el desarrollo de especializaciones y maestrías” (R8, comunicación personal, 03 de abril del 2018).

Efectivamente existe una política para la financiación de la formación de maestrías y doctorados en el campo de las Ciencias de la Educación de directivos y docentes, como una manera de estimular el mejoramiento de los indicadores de calidad en el territorio. Sin embargo, el programa no logra abarcar a toda la población y por otro lado, existe una resistencia y desmotivación por parte de los profesores y directivos para aplicar a tales escenarios formativos “(..), pero desafortunadamente no ha tenido el eco esperado en todos los docentes ya que a nivel de las distintas convocatorias que se están haciendo el número de docentes que se prevé tener no es el suficiente” (R5, comunicación personal, 04 de abril del 2018).

En este mismo sentido, también se expresa por parte de los actores lo siguiente:

La falta de interés del magisterio por prepararse, lo digo porque la Secretaría de educación del Magdalena generó un proceso de inscripción para maestrías y de mi colegio solo se inscribió uno, yo los invite, les mostré los formatos, pero solo uno se inscribió y la está cursando afortunadamente (R10, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

No existe una intención definida por parte de todos los docentes y directivos por continuar con sus procesos de formación avanzada y adquirir nuevas competencias para la gestión de las instituciones escolares, afianzando lo planteado en la problemática 11.

Las dificultades en la gestión están permeadas también por la desorganización de los entes reguladores y las fracturas en las políticas educativas que expiden para la regulación del sistema. Según Navarro (2006) la existencia de políticas que orienten

los procesos de gestión de los establecimientos educativos no garantiza que se dinamicen sus procesos, se mejoren sus resultados ni que se aumenten sus niveles de calidad.

En el distrito de Santa Marta, como en Colombia, existe una tendencia a la aplicación de políticas, estrategias o planes en función de los perfiles de los dirigentes, y en pocas ocasiones, trascienden de un gobernante a otro, esta situación se asocia con la tensión 14.

Uno de los problemas de la gestión educativa son los cargos que ocupan los altos funcionarios de este campo a nivel Distrital y a nivel Nacional, a veces se trazan planes decenales de educación y el secretario de educación de turno, viene con nuevas propuestas o estrategias, por cuestiones políticas se cambian las iniciativas y este no sigue los mismos lineamientos que el anterior, lo que ocasiona un choque o un conflicto a nivel de gestión (C28, comunicación personal, 20 de marzo del 2018).

La trazabilidad de los programas en el tiempo se ve interrumpida por los intereses particulares y por las rupturas en los modelos de gestión estatal a través de la creación de políticas educativas, tal como se plantea en las problemáticas 14 y 17: “Nos movemos en un mundo político, donde los intereses priman ante las necesidades reales de cada institución, cuando no le buscan u obstáculo por un lado lo buscan por otro” (C12, comunicación personal, 20 de marzo del 2018).

Esta problemática se agrava cuando las visiones de los actores responsables de la administración del sistema educativo no están alineadas en una misma postura política y se empiezan a generar tensiones en las formas de concebir la gestión de las

organizaciones escolares, reforzando lo que dice la problemática 13: “Existe una diferencia entre el concepto que tiene el Ministerio de Educación, lo que maneja el distrito y por qué no decirlo, lo que vivimos nosotros los rectores en cada una de las instituciones” (R3, comunicación personal, 16 de marzo del 2018).

Por otro lado, los niveles de ineficiencia en los organismos reguladores del sistema educativo y de las mismas políticas que crean, generan traumatismos en las prácticas de gestión que se aplican cotidianamente en las instituciones. En este sentido, las voces manifiestan que “se hace solicitud a la Secretaria de Educación, pero no siempre la respuesta es oportuna” (C6, comunicación personal, 16 de marzo del 2018).

Y continúan expresando que la generación de políticas y orientaciones oficiales en muchas ocasiones encasillan el funcionamiento de los establecimientos educativos en unas posturas procedimentalistas que se alejan, en muchas ocasiones, de las realidades propias de cada contexto institucional, como se sustenta en las problemáticas 8, 15 y 18: “El Ministerio a nivel nacional nos está midiendo por una estandarización, nosotros debemos contextualizar el PEI, pero en esa contextualización no nos podemos salir de los lineamientos que marca el Ministerio” (DS31, comunicación personal, 13 de marzo del 2018)

La efectividad de las políticas educativas estará determinada por la flexibilidad de las mismas para responder a las particularidades de cada establecimiento escolar, en la medida que las políticas se desarrollen desde concepciones caducas de la gestión, sus intencionalidades estarán limitadas a la racionalidad y frivolidad de los indicadores.

Otro de los elementos asociados a las tensiones de las instituciones educativas es la idoneidad directivos y docentes que se vinculan laboralmente a las mismas. Según Torres, Villafán y Álvarez (2008) la organización del personal en las instituciones educativas permite una mejor conducción de las actividades de gestión, considerando que los saberes individuales confluyen para crear saberes colectivos y concepciones institucionales.

Los directivos, representados por los rectores de las instituciones educativas, consideran que las problemáticas asociadas a la idoneidad y disponibilidad de los profesores están determinadas por la imposibilidad que ellos tienen de elegir y acomodar su personal de acuerdo con las particularidades de la escuela: “Pienso que las grandes limitaciones que tiene la gestión de las Instituciones es en el manejo de planta, nosotros solo manejamos la planta frente lo referente a novedades, no escogemos nuestro personal docente ni los coordinadores” (R8, comunicación personal, 16 de marzo del 2018)

Al final del proceso, la carencia de personal docente y el desempeño cotidiano de los mismos termina afectando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y en consecuencia, los resultados de los procesos de medición de la calidad educativa que aplican los organismos correspondientes como se propone en la problemática 5:

Uno logra motivar incentivar y algunos logran movilizar los docentes, pero hay unos que no; desde mi experiencia, ya son 8 años como rector, hay docentes que no hacen lo que está establecido y se vuelve un caos constante (R17, comunicación personal, 10 de marzo del 2018)

Las tensiones en la gestión de las organizaciones educativas son consecuencia de la confluencia de diversos factores sociales, humanos, políticos y culturales que configuran la complejidad de las instituciones de educación. En este sentido, las dinámicas en la calidad educativa se ven interpelados por tales tensiones y en consecuencia, repercute en el desarrollo del territorio.

Escenarios de resignificación de la gestión educativa en las organizaciones escolares del distrito de Santa Marta

A través de la identificación de las tensiones subyacentes a la gestión educativa se proponen unos escenarios de resignificación de las instituciones educativas con el objeto de interpelar la calidad educativa y el mejoramiento de condiciones sociales y educativas en el territorio.

Tabla 2

Escenarios de resignificación de las organizaciones educativas

Escenarios para el desarrollo de un paradigma emergente de la gestión de las organizaciones educativas

1. Reconocimiento de la gestión de las organizaciones educativas como un proceso que conjuga una fundamentación epistémica con estrategias metodológicas y componentes técnicos.
2. Comprensión y ejercicio de una gestión de las organizaciones educativas que conjuga, cohesiona, los discursos pedagógicos y los discursos de la gestión; en consecuencia, también sus respectivas prácticas, como entidades de sentido y de actuación complementarias.
3. Comprensión de la gestión de las organizaciones educativas como un ejercicio pedagógico; es decir, como una praxis académica de carácter científico, crítico, comprensivo, transformativo, que se sistematiza en la tradición científica, al tiempo que renueva conocimiento científico sobre si misma: discurso pedagógico sobre la gestión educativa.
4. Concepción de la realidad de cada organización educativa que se gestiona como una amalgama de instituidos e instituyentes que se construyen y reconstruyen socialmente.
5. Conjugación y complementariedad de los discursos académico y gerencial en los procesos de planeación del desarrollo institucional universitario.
6. Predominio de praxis de gestión de las organizaciones educativas con fundamento en modelos integrales que consulten y reconozcan la naturaleza formativa y educadora de

tales organizaciones y en consecuencia asuman la reflexión sistemática y fundamentada como fuente para la configuración de discursos pedagógicos de la gestión que transformen sus prácticas de gestión educativa desde los fundamentos de la pedagogía.

7. Reconocimiento de la gestión de las organizaciones educativas como una praxis conectada con la visión política de las organizaciones educativas y de sus esencias y sello misional en función de su desarrollo pedagógico.

8. Desarrollo de códigos y lenguajes propios de la gestión educativa desde los discursos de la pedagogía, que consideren la naturaleza formativa de las organizaciones educativas y permitan la comprensión pedagógica de sus realidades y en consecuencia su transformación y reconstitución discursiva.

9. Lectura de la realidad de las organizaciones educativas desde paradigmas complejos que al ser gestionadas, cuestionan sus problemas desde una perspectiva sistémica y compleja.

10. Concepción y desarrollo de la gestión educativa como praxis pedagógica comprensiva, reflexiva y transformadora de las realidades de las organizaciones educativas.

11. Concepción que reintroduce a todos los actores educativos como sujetos de la gestión, como líderes que entablan diálogos en una relación sujeto-sujeto en el espectro y finalidad del desarrollo pedagógico de las organizaciones.

12. Fundamentación epistémica de todas las prácticas de gestión pedagógica de las organizaciones educativas.

13. Procesos de gestión y de desarrollo de las organizaciones educativas que se soportan sobre paradigmas y modelos que trabajan y asumen la incertidumbre.

14. Conjugación de la perspectiva de largo, mediano y corto plazo en el proceso de gestión pedagógica del desarrollo de las organizaciones educativas.

15. Recuperación de sentido y sistematización del proceso de gestión educativa, como ejercicio pedagógico, de las organizaciones educativas; como medio para la configuración de aprendizajes organizacionales en torno al proceso mismo de la gestión educativa.

16. Ampliación del espectro de opciones al efectuar análisis de viabilidad en la gestión pedagógica de las organizaciones educativas, consultando no sólo por el control de los recursos económicos, valiosos e importantes, sino también por otros recursos como los políticos, los cognitivos, los sociales, los tecnológicos, etc.

17. Concepción del tiempo desde una perspectiva que conjuga lecturas determinantes del pasado, con construcciones del futuro, pero siempre focalizadas en una opción que actúa en el presente de las organizaciones educativas; complementando las lecturas complejas de la temporalidad de las organizaciones educativas.

18. Consideración de la naturaleza cuantitativa y cualitativa de los problemas que se enfrentan y procesan en los procesos de gestión educativa de las organizaciones educativas; promoviendo el intercambio de problemas de desarrollo y no el sofisma ilusorio de la eliminación ficticia de los problemas.

19. Promoción de procesos de planeación basados en la participación calificada y focalizada de todos los actores y estamentos de la vida social de las organizaciones educativas en sus procesos de gestión del desarrollo pedagógico.

20. Desarrollo de procesos de gestión educativa desde la perspectiva de los sistemas auto-referentes que se caracterizan por la clausura que les da identidad y les permite la interacción con otros sistemas en sus dinámicas de desarrollo pedagógico.

Fuente: Elaboración de los autores

Se entiende que la resignificación es un proceso de naturaleza compleja que implica una aproximación crítica a la realidad, recuperando el sentido de prácticas y procesos que de manera explícita o implícita regulan el desarrollo de las diferentes instituciones, programas y proyectos. En esencia esta ha sido una lectura comprensiva que implicó tamizar las prácticas educativas y de gestión a través de referentes conceptuales que permitieron hacer metalecturas y a partir de ellas proponer intervenciones para la transformación y desarrollo, que se vea reflejado en mejores niveles de calidad en el territorio. La resignificación es una propuesta conceptual y metodológica que desde una perspectiva cualitativa y hermenéutica dota de sentido al quehacer pedagógico, académico, gerencial y social tornándolos en praxis, es decir en ejercicios fundamentados, conscientes, críticos y en permanente transformación.

A manera de conclusiones

La resignificación es mediadora para dar el salto de la práctica a la praxis de la gestión de las instituciones educativas

En la medida en que se desarrolle un quehacer de la gestión de manera consciente y reflexiva, se estará pasando de un reducido ejercicio de la práctica de la planeación al renovado y amplio espacio de la praxis de la gestión. Este movimiento en el

pensamiento marcará un salto inmenso en las ideas y en consecuencia en las actuaciones.

Para entender el papel de la reflexión en el salto de la práctica a la praxis de la gestión, se plantea como punto de referencia la concepción de lo que es práctica y lo que es praxis: la práctica supone una operación fáctica de carácter objetivo y real; en la noción clásica de práctica lo real es físico. La práctica se regula por una racionalidad empírica y objetual. La práctica es la actuación en el mundo de los hechos, de los conceptos y de los paradigmas que gobiernan, sin que suponga que dicha puesta en escena es consciente y crítica.

La praxis, por su parte, no es cualquier práctica, cualquier actuación, es aquella regulada y superada por la conciencia, es aquel actuar crítico y reflexivo. Es un actuar marcado por el pensamiento. En tal sentido Botero (1997) propone una definición sobre qué es pensar que bien puede ilustrar el ejercicio de la praxis: el autor plantea que pensar ya implica una perspectiva utopística. El pensar es una ventana a lo concebible, la búsqueda de nuevas formas, de posibilidades no exploradas. El pensar "otera" lo desconocido, aquello, que sin saber muy bien por qué desde el comienzo, puede ayudarnos a resolver muchos problemas. Para la mayoría de las personas pensar es sólo repetir lo que otros han pensado. Pensar, en estricto sentido, es fundar nuevas posibilidades, nuevas proyecciones, buscar soluciones previstas, paradigmas antes desconocidos, es descubrir relaciones no concebidas previamente, enfoques no cifrados. Pensar es descubrir. En palabras de Morin (1998) la acción que se regula desde el pensamiento es una acción reflexiva. Aquí reflexión se plantea como un producto consciente de la conciencia.

La creación y la innovación surgen en la franja que se genera cuando se lucha por pasar de la no conciencia a la conciencia: la creación surge en las franjas de interferencia entre el inconsciente y el consciente, quizás de un encuentro turbulento entre la seguridad y la incertidumbre. La aventura por la conciencia es la aventura del pensamiento humano y del pensamiento de la humanidad.

A partir de lo anterior, la resignificación de la gestión de las organizaciones educativas supone un proceso crítico, sistemático y reflexionado que permite la superación de lastres tradicionales en los procesos de direccionamiento de las instituciones y, por lo tanto, la superación de las problemáticas asociadas a dichos procesos. En este sentido, al abordar la gestión educativa desde una perspectiva compleja que entiende a las organizaciones educativas como sistemas vivos, se pueden configurar mejoras en los desempeños de los sensores formales de medición de la calidad. Hasta este punto, se reconoce que dichos mecanismos se asocian a las pruebas oficiales aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional, pero es evidente que la calidad no se agota a tales indicadores numéricos, si no que se concibe como un proceso de construcción social e histórico. Así, al gestionar las organizaciones educativas desde la perspectiva de la resignificación, también se está gestionando el mejoramiento de la calidad de la educación y en consecuencia, se crean posibilidades para el desarrollo de los territorios.

Esta resignificación de la calidad se aborda desde una perspectiva pedagógica, es decir, crítica de los procesos de gestión de las organizaciones educativas. Por lo tanto, la resignificación de la calidad educativa es una resignificación pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, E., Morales, D., & Aguayo, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 45 (180), 55-74.
- Assar, S., El Amrani, R., & Watson, R. T. (2010). ICT and education: A critical role in human and social development.
- Barnett, R. (2001). *Los Límites de la Competencia*. 1ed. Barcelona. Gedisa.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Castillo, C. (2006). Medios masivos de comunicación y su influencia en la educación. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 3(6).
- Choles, H. (2017). Una mirada distinta a las concepciones de calidad educativa, desde las voces de los actores sociales. En H. M. Almazo, *Vida Simbolica en las Organizaciones* (págs. 1-392). México: HESS SA.
- Cifuentes, R. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Editorial LUMEN/HVMANITAS
- Colella, L., & Díaz, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18 (2), 287-303.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación Cualitativa: Guía Práctica*. RUDECOLOMBIA. Pereira, Colombia: Ediciones Papiro.
- Díaz, T., & Alemán, P. (2007). *La educación como factor de desarrollo*. Fundación Universitaria Católica del Norte.

- Espinosa, O., y Vaca, P. (2012). LA EDUCACIÓN COMO MOTOR DE DESARROLLO INTEGRAL: La importancia del capital humano en el crecimiento económico y social de largo plazo (No. 009936). UN-RCE-CID
- Gómez, L. (2014). La política en educación como determinante de desarrollo económico: el contexto histórico sobre la tensión de modelos económicos. *Vni-versitas*, 128, 121-151.
- Liñán, F., & Polo, M. (2017). La complejidad administrativa de las instituciones públicas de educación básica y media en Colombia: Una mirada crítica al contexto. En Herrera, D., Ramírez, D., & Rosas, J. *Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina Perspectivas de Análisis*. México.: Grupo Editorial HESS.
- Menin, O. (2013). ¿Qué es una educación de calidad? *Praxis Educativa (Arg)*, 17 (1), 24-27.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Gestión Educativa*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia. Cargraphics S.A.
- Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 2ed. Gedisa S.A. Barcelona.
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2000). *La investigación cualitativa. La investigación etnográfica*. Armenia: Kinesis.

- Navarro, M. (2006). Las políticas actuales de la gestión y la equidad educativa ¿Desarrollo o diferenciación? *Revista de Educación y Cultura*, 19(1).
- Pérez, A. (2007). Calidad de la educación popular. *Educere*, 11 (37), 201-208.
- Polo, M., & Liñán, F. (2017). El proyecto educativo institucional – PEI: Una mirada desde la gestión directiva. En Herrera, D., Ramírez, D., & Rosas, J. *Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina Perspectivas de Análisis*. México.: Grupo Editorial HESS.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Argentina: IIPE.
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro*, 50, 93-99.
- Rodríguez, A. (2017a). Las concepciones del liderazgo educativo a partir de las voces de los actores sociales de la gestión educativa en la organización escolar. En Herrera, D., Ramírez, D., & Rosas, J. *Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina Perspectivas de Análisis*. México.: Grupo Editorial HESS.
- Rodríguez, A. (2017b). Praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar: Una mirada reflexiva desde los directivos docentes y docentes. En Herrera, D., Ramírez, D., & Rosas, J. *Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina Perspectivas de Análisis*. México.: Grupo Editorial HESS.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (1), 1-28.
- Sánchez, J. (2014). *Prácticas de Acreditación Institucional en Colombia*. Colombia: Editorial Unimagdalena
- Sánchez, J., Sánchez, I., & Ortiz. (2014). El concepto organizacional de universidad en las prácticas de acreditación institucional en Colombia . *Logos ciencia y Tecnología*, 132-141.
- Sánchez, J. (2009). Una perspectiva emergente para concebir la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo. En Caro, J. *Cultura Y Sociedad: Orientaciones Para El Ser Humano En Las Organizaciones*. 191-211. Santa Marta, Colombia. Editorial Unimagdalena
- Sánchez J, Linero D, y Martínez, M. (2014). Ocultamiento del discurso pedagógico frente al discurso administrativo en la gestión de las organizaciones educativas. *Clío América*, 8(15), 36-46.
- Sánchez J, Sánchez I y Viloría (2017). Expectativas de formación avanzada en el campo de la gestión educativa: una lectura desde las voces de los directivos docentes en el departamento del Magdalena. *Territorio y Organizaciones*. (1-394). México: HESS SA.
- Sánchez, J., Viloría, J., & Miranda, L. (2017). Los grupos informales en las organizaciones escolares: un acercamiento desde la gestión educativa. *Praxis*, 13(1), 56-68.

- Torres, P., Villafán, J., & Álvarez, M. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-11.
- Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124.
- Venegas, P. (2011). Gestión de la Educación basada en competencias: elementos para su interpretación en el contexto de la Administración de la Educación. *Revista Gestión de la Calidad*, 1-27.
- Viloria, J., Bertel, M., & Daza, A. (2015). Percepciones estudiantiles sobre el proceso de acreditación institucional por alta calidad del programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. *Revista Praxis*, 11 (1), 89-102
- Viloria, J., Daza, A., & Pérez, K. (2016). Dinámicas e influencias de los grupos informales en las organizaciones. *Anfora*, 23(40), 169-194. Recuperado de <http://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/9/7>
- Viloria, E. J., Pedraza, A. L., Cuesta, T. K., & Pérez, C. K. (2016). Liderazgo informal en las organizaciones: reflexiones sobre su impacto e influencia en la competitividad. *Clío América*, 10(19), 31–42. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/clioamerica/article/view/1658/1118>