

COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE ORGANIZACIONES ESCOLARES

Autor/es: CORONA VELÁZQUEZ, Luis. RAMÍREZ ELÍAS, Gloria. SÁNCHEZ CORTÉS, Rogelio Alberto.

Institución de procedencia: Instituto transdisciplinario de estudios de la conciencia de Guadalajara, Jalisco. Universidad autónoma de Tlaxcala. Facultad de Ciencias Económicas Administrativas

Dirección electrónica: lcoronav@gmail.com

Eje temático: La situación docente: formación, saberes, autoridad y condiciones de trabajo.

Campo metodológico: Investigación (en proceso)

Palabras clave: competencias directivas, gestión, imaginario social, organizaciones.

Resumen

El presente trabajo aborda el tema de las competencias directivas para la organización y gestión de organizaciones escolares, considerando las dimensiones a-racionales referidas no a la lógica racional administrativa, ni a determinismos lógicos o probabilísticos para la gestión de organizaciones escolares; el papel de las significaciones imaginarias sociales para su abordaje es crucial en este trabajo, los conceptos planteados por Castoriadis, nos permite elucidar la institución imaginaria de las competencias directivas como creaciones de sentido, en la urdimbre de las significaciones imaginarias encarnadas en la institución de las competencias directivas; también se aborda la complejidad de las competencias directivas en uno de sus elementos relacionados con el conocimiento, para ello utilizamos los conceptos de Edgar Morin, dado que las competencias directivas se dinamizan con la constitución de los “bucles de retracción” con lo cual el conocimiento como elemento de la cognición, traduce signos, construye signos y símbolos y resuelve problemas, con un enfoque para la autonomía escolar. Una de las particularidades que en este trabajo abordamos es el carácter “líquido” de las organizaciones que Bauman, acuña para explicar la volatibilidad, desechabilidad, incertidumbre de fases sólidas y que afectan la estructura y dimensión de las

competencias directivas, al final se plantean algunas regularidades en la construcción de la definición de las competencias directivas, para ello Pilar Pozner nos orienta y propone competencias directivas, considerando los puntos tratados líneas arriba. Apoyados en la metodología cualitativa y elementos cuantitativos; la recolección de datos e información, utilizamos la técnica del grupo focal, la entrevista en profundidad y la investigación acción. Se hace la estrategia analítica en una matriz descriptiva, interpretativa- reflexiva, que nos permita la fundamentación teórica de las competencias directivas para la gestión de organizaciones escolares en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.. El estudio se centra en cuerpos directivos de educación básica (supervisores, directores, jefes de departamento, asesores técnico pedagógicos) en la provincia de Tlaxcala, México; a través de la metodología cualitativa en mayor medida combinando criterios de la metodología cuantitativa.

1. Introducción

Las competencias directivas para la gestión de organizaciones escolares tradicionalmente se han enmarcado en el paradigma de la regulación centralizadora de los sistemas educativos para ejercer el control, vigilancia, supervisión o inspección escolar; estas competencias directivas han adquirido características de la nueva gerencia directiva personificada en las organizaciones privadas o empresariales mimetizadas en las organizaciones escolares, como lo es en el caso de la reforma educativa de 2011 (RIEB) en nuestro país, en donde se enfatiza la necesidad de cuerpos directivos para la gestión de la autonomía escolar a través de acciones de participación social, administrativo, organizacional y pedagógico, desarrollando una ruta de mejora de los aprendizajes de los alumnos de educación básica. Bajo criterios de evaluaciones internacionales (PISA), estándares de aprendizaje, y un curriculum que adquiere sentido de acuerdo a evaluaciones o exámenes internacionales y/o nacionales; las competencias directivas de los cuerpos de dirección orientan su “acción directiva” sobre esquemas de gran “racionalidad” dirigida a metas, que difícilmente se cumplen por la “circularidad inherente” a estos preceptos, así por ejemplo el manual del supervisor, el manual del director, etc. cursos para el liderazgo transformacional, y contradictoriamente la “autonomía escolar” desde prácticas reguladoras y centralistas son ejemplos de estos esquemas de dirección.

Los imaginarios sociales de las competencias directivas se abordan en este estudio como guía para que permite la alteridad y una posibilidad para la autonomía a través de los colectivos escolares, tomando conciencia de que los determinismos normativos son arbitrarios, alienantes; pero que sobretodo son creaciones sociales; asimismo Edgar Morin; Zygmund Bauman, Cornelius Castoriadis, Pilar Pozner y otros teóricos nos permitiran entender el significado y el sentido que cobran las competencias directivas en el campo de la acción.

El trabajo está dividido en el desarrollo de un protocolo, capítulo teórico, marco referencial, marco metodológico y resultados esperados.

Antecedentes

Aproximadamente en las tres últimas décadas ha cobrado relevancia estratégica para los sistemas educativos en América Latina el tema de las competencias directivas para la organización y gestión de organizaciones escolares; imponiéndose la hipótesis más o menos generalizada en las siguientes premisas: en una primera premisa es mirar a las instituciones educativas como organizaciones escolares en sus diferentes dimensiones, destacando la de comunicación organizacional, cultura y subculturas organizativas, planificación del cambio; uno de los que cobran mayor interés en el conjunto de reformas educativas de la región, es el referente al tema de la dirección y el desarrollo de competencias directivas; en los que destacan aproximaciones conceptuales, como: complejidad directiva, naturaleza y funciones de la dirección escolar en el contexto actual, desde una perspectiva técnica, cultural y política (González, 2008) (Rodríguez 1996). Es en las sociedades denominadas “modernas” (1750-1950) y que de acuerdo a Castoriadis (2008:19) se dan transformaciones que van más allá de lo estrictamente político: las formas de propiedad, la organización de la economía, la familia, la posición de las mujeres, la relación entre los sexos, surge una nueva realidad socioeconómica o un “hecho social total”: el capitalismo, caracterizado por la transformación implacable de las condiciones y de los medios de acumulación, la revolución perpetua de la producción, del comercio, de las finanzas y del consumo. Encarna una nueva significación en el imaginario social: la expansión ilimitada del “dominio racional”¹. Mediante el crecimiento

¹ La “Razón” se presenta como el fundamento autosuficiente de la actividad humana y lo “objetivo” de esa razón se debe descubrir en las cosas mismas.

de la institución capitalista-la empresa-, se materializa en un nuevo tipo de organización burocrático-jerárquica; gradualmente la burocracia gerencial-técnica se convierte en la portadora por excelencia del proyecto capitalista (Castoriadis,2008:21). Es en este imaginario del progreso y la creencia en que la potencia material y técnica, como tal, es la causa o condición decisiva para la felicidad o la emancipación humana, en donde ubicamos nuestro análisis de las competencias directivas. De acuerdo a Garcia (2005:23) “El desarrollo de la teoría de la ciencia de la dirección ha sido amplio y multifacético presentandose como poderoso instrumento de transformación organizacional, y por extensión de toda sociedad(...) las instituciones que se han erigido históricamente en fuentes empíricas y gnoseológicas de la dirección han sido el Estado, la Iglesia, el Ejército y las organizaciones empresariales. Pero son el Estado y la empresa las que han derivado las grandes corrientes del pensamiento administrativo contemporáneo; la administración empresarial y la administración pública(...) este gen primario de la ciencia administrativa son las relaciones de coordinación(dirección), determinado por factores económicos, clasistas culturales, ideológicos, tecnológicos, políticos y coyunturales”.

Son amplios los estudios que sobre competencias directivas se han realizado destacando los estudios con un enfoque teórico de la “acción racional” con el rasgo distintivo crítico que toma la perspectiva racional como el elemento de la acción consciente y premeditada, razonable y autónomamente construida para alcanzar alguna meta o valor (Pfeffer, 1992:19); en el nivel organizacional total del análisis, los diferentes enfoques que sostienen que las organizaciones actúan de manera intencional y racional para alcanzar alguna meta, como puede ser la eficiencia o un mejor desempeño, caen en en el campo de esta perspectiva e incluyen la teoría estructural de las contingencias, el enfoque sobre los fracasos del mercado o el costo de las transacciones (Williamson 1975), e incluso los enfoques marxistas de las organizaciones, que suponen una conducta premeditada e intencional, en este caso por parte de la clase capotalista o d elos dueños del capital (Pfeffer, idem). Es larga la lista que sobre directividad y liderazgo abunda en las página de internet, como elemntos centrales d elas competencias directivas dirigidas a metas o en la expresión Weberiana “adecuación a los fines”; en menor medida los estudios “situacionales” que sustentan sun enfoque explicativo tiende a ignorar factores individuales u organizacionales como la personalidad, preferencias, metas y

procesamiento de la información o, por lo menos, a verlos como menos importantes que el impacto primario del estímulo o efecto externo la acción se ve como el resultado de restricciones, demandas o fuerzas externas sobre las cuales el actor social puede ejercer control o incluso ignorarlas. En tercer orden encontramos estudios con un mínimo de trabajos que niegan la racionalidad de la conducta tanto la dirigida internamente como externamente, como las teorías del proceso de decisión, refuerzan la naturaleza secuencial y desenvuelta de la actividad de las organizaciones. (Pfeffer, 1992:21).

Situación problemática

Los retos que enfrenta la educación pública en la región latinoamericana y en la mayor parte de regiones internacionales, están orientados a contribuir al desarrollo de sistemas educativos competentes que den respuesta al imaginario del mundo global por un parte y atender las demandas locales de cada país, por la otra; para ello una de las figuras de relevancia para la gestión y administración de los centros escolares en el nivel de educación básica lo representan los cuerpos directivos escolares que tienen su campo de acción en las escuelas. Una de las contradicciones detectadas es el paradigma regulador y centralista de la gestión escolar y por otro lado en las escuelas se centraliza también la autoridad y el ejercicio de la acción educativa en la dirección escolar. Con esta visión y tradición de las prácticas directivas se ha organizado y desarrollado la gestión de organizaciones escolares como “panópticos” sancionadores y de inspección normativa se ha dado la desconcentración y “descentralización” del sistema educativo nacional. Las diferentes reformas educativas como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el año de 1992; hasta la actual reforma educativa de 2012 con un enfoque por competencias; en su justificación han argumentado la necesidad de transformar los sistemas educativos en virtud de la “ineficiencia” y bajos niveles de calidad educativa; una de estas ineficiencias es la dependencia de la estructura administrativa del aparato educacional, de un Estado altamente centralizador. En la mayoría de las reformas educativas en América Latina y en particular en el caso mexicano se ha transitado de enunciar como estrategias principales, la descentralización, la desconcentración, la calidad, la autonomía de los centros escolares, etc. aunque siempre conservando las estructuras organizacionales de un sistema educativo jerárquico y centralizador.

En el caso de articular un modelo para el desarrollo de competencias en directivos escolares quedarían imbricadas dos orientaciones, por un lado competencias directivas “heteronomas”, con esquemas fuertemente instituidos, clausurando toda posibilidad de cambio, con estatutos y reglamentaciones con alta dosis de racionalidad, en donde la función relevante seguía siendo en el caso de los supervisores, la “inspección y el control administrativo” en oposición a competencias directivas para la “autonomía” es decir encontrar el sentido y significado de una alteridad que permita la creación de nuevos sentidos y significados colectivos y educativos a través de la acción supervisora de una transformación educativa a partir de un imaginario social que va instituyendo mecanismos de autonomía colectiva, en cada situación y contexto social de zonas escolares. Sin embargo encontramos fuertes resistencias institucionales de imaginarios instituidos en donde el papel del supervisor tiene la alta tarea de transformar las zonas escolares planteadas en la reforma educativa actual, pero con instrumentos y racionalidades centralistas de segundo orden o en un plano secundario.

El modelo actual de competencias directivas para los cuerpos de gestión escolar, siguen con los esquemas burocráticos y jerarquizados con un anclaje normativo basados en las regularidades normativas y del viejo institucionalismo como son las “rutinas” de trabajo racionalizadas en el esquema de las “adecuaciones de medios a fines”. El nuevo gerencialismo ha permeado los diseños directivos escolares con una tendencia hacia la “empresarialización educativa”; estos modelos para el mercado y el mundo de la producción se expresan en la función de la supervisión y de los supervisores, desde la perspectiva de la competencia, como es el caso de escuelas de calidad, escuelas de tiempo completo con un enfoque de gestión estandarizado de competencias directivas.

Así por ejemplo en la tradicional función de la supervisión reducida a la inspección y el control implican necesariamente pasar de un aparato burocrático de control a un esquema de gestión y evaluación con respaldo a los docentes, disminuyendo el peso de reglamentaciones que inhiben la autonomía, ampliando la información sobre resultados a los alumnos, las familias y la comunidad, que favorezca la toma de decisiones al interior y exterior desde los colectivos escolares. La gestión del supervisor en los últimos tiempos se ha caracterizado por la pérdida de la capacidad gestiva en los procesos administrativos, pedagógicos y organización escolar, dejando tareas relevantes y de

mayor incidencia en los procesos educativos, para quedar rezagados y reducidos a “tramitadores” de documentos y “vigilantes” escolares que cumplen al pie de la letra la normatividad establecida, centrando su actividad en reportes estadísticos e incidencias de los comportamientos de profesores, alumnos, personal de apoyo y directores; atendiendo peticiones que surgen producto de las interacciones de los integrantes de los colectivos escolares; existe nula vinculación de los supervisores con la comunidad, con autoridades locales y dependencias públicas; lo cual lo ubica en el umbral del desconocimiento de los diferentes contextos educativos de las escuelas, desconocimiento de los problemas pedagógicos, desconocimiento de las necesidades de formación y capacitación tanto de los directores, profesores y personal administrativo y de apoyo; este fenómeno ha sido provocado por el sistema educativo oficial que prácticamente ha reducido el papel de la supervisión a la acumulación de documentos que deberán entregar las escuelas en diferentes tiempos del ciclo escolar, pero que no adquieren relevancia para las escuelas y la supervisión; es decir la información que con gran exigencia se solicita a cada supervisor, no regresa para su análisis o evaluación que reoriente las actividades de las escuelas; no se identifican necesidades de capacitación, de infraestructura; sólo es el cumplimiento de documentos; la pérdida de capacidad de gestión de los supervisores no solo son administrativos si no que están relacionados directamente con los aprendizajes de los alumnos y la participación comunitaria. La competencia adquirida se desarrolla en el mundo de la información escolar, al desarrollo de habilidades técnicas, a saberes rutinarios, al cumplimiento de horarios burocratizados como función de la gestión; en la dimensión subjetiva del supervisor se percibe como un “jefe” de su supervisión, pero como extraño o ajeno a los centros escolares, es decir con una identidad parcial y no como un agente integrado e identificado con cada uno de las escuelas de la zona o región escolar de la cual es el responsable. Las competencias que se proyectan en los documentos oficiales, tienden a una serie de competencias gerenciales, como el trabajo en equipo, manejo de conflictos, habilidades comunicativas, etc., sin embargo no existe la fundamentación teórica ni empírica de un modelo integral de competencias directivas, que induzcan, capaciten y formen la identidad del supervisor escolar de educación básica para la gestión de la autonomía escolar y contrariamente se fortalece la centralidad instituida lo cual impone una heteronomía burocratizada. la autonomía es el proceso a través del

cual las sociedades son capaces de cuestionar, explícitamente y de manera lúcida, sus propias instituciones; en la autonomía se construyen “alteridades” sociales e impulsan nuevas significaciones imaginarias cuando revela el carácter arbitrario y seudoracional de las determinaciones funcionales y/o estructurales instituidas.

Planteamiento del problema

¿Cuáles son las características de un modelo para el desarrollo de competencias directivas para la organización y gestión de organizaciones escolares?

2. Referentes teórico- conceptuales

Desde nuestra óptica el curso de las competencias directivas; es una construcción del imaginario social² como sistema de interpretación que cada sociedad instituye. La evolución y racionalidad de la dirección o directividad ha pasado desde la administración científica taylorista a procesos de dirección radicales como la reingeniería; de esta manera la administración como “racionalidad” técnica para el control y el intercambio instituyó la noción de “Competencias”; las premisas de los procesos de trabajo del modelo Taylorista y las del modelo burocrático se apoyaban en la necesidad de generar rutinas de trabajo, de censurar el desarrollo de criterios propios y explícitos por parte del operador, privilegiando la organización centralizada, la planificación con detalle de los rituales, y las tareas individuales que se encadenaban a través de múltiples procesos de inspección y control. Para “administrar lo dado” se requieren ciertas certidumbres: de tecnologías, de mercados, de calidades, certidumbres con las que ya no contamos. Sacudidos por las fuertes transformaciones de los contextos sociales, políticos, productivos y tecnológicos que dibujan nuevas tensiones y desafíos; en contextos más complejos, dinámicos, exigentes y cambiantes, en tiempos turbulentos donde lo que se sabe no alcanza para comprometerse con decisión a impulsar y generar cambios, es necesario reconocer la necesidad de otras prácticas, saberes y competencias. Algunos investigadores (García, 2006; Rodríguez, 2006) han afirmado que el término competencia constituye un concepto amplio y difícil de definir y de evaluar, además de ser multimedia y multidisciplinar. Amplio

² De acuerdo a Castoriadis(2013), es la posición de un magma de significaciones imaginarias sociales (SIS) que forman conjuntos-identitarios y se representan como dioses, nación, hombre, mujer, educación, dirección, etc.

porque, cada vez más, incluye aspectos vinculados al ser (valores, actitudes, etc.), no sólo los relativos al saber o al saber hacer. Difícil de definir porque, entre otras cosas, tiene que ver con elementos internos y externos al sujeto; es difícil de evaluar precisamente por todas esas características. La noción de competencias ha quedado instituido en la gran mayoría de los sistemas educativos; de manera general las competencias aluden a tres elementos: saber, saber hacer y saber ser-estar; y cada vez se integran más elementos del ser como actitudes, valores, motivaciones, que emanan ex nihilo del imaginario radical ³ que se produce en la psique del individuo y permanentemente socializado por el contexto; en este sentido Carreras y Perrenoud (2005) definen la competencia como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con un ámbito particular del trabajo. Integra también conocimientos, habilidades y actitudes; en cuanto que para Dalziel y otros (1996), están condicionadas por motivaciones personales, rasgos de carácter y la imagen que tiene la persona de sí mismo, Carrasco (2003) las define como las evidencias observables en las personas; hoy día las características “personales” adquieren mayor relevancia en una competencia directiva que únicamente los conocimientos o habilidades de ejecución; es decir las competencias directivas en un esfuerzo por superar lo supuestamente determinado como criterio de “verdad” que ofrecen los conocimientos y el saber hacer; según Boyatzis (1982), define las competencias como características subyacentes que están causalmente relacionadas con la actuación efectiva de trabajo; para este autor, las características subyacentes son inherentes a la persona; además, son factores determinantes de una conducta capaz e idónea; Yeung (1996; citado por Guerrero, C. 2005) reafirma esta definición y señala que lo más importante de ella es esta consideración intrínseca de las competencias. Asimismo, cree que muchas personas confunden las competencias, tal y como si se tratara exclusivamente de comportamientos, se trata pues, de que en sus acciones se reflejen diferentes significados, dependiendo de cada contexto en que tenga lugar, a través de un razonamiento originado por el aspecto cognitivo del individuo. Como podemos apreciar el sentido de esta definición se centra en una perspectiva psicológica y aunque su importancia radica en considerar las condiciones

³ Castoriadis(4areimp. 2005)lo que en el “individuo” no es social, es el núcleo de la psique, la mónada psíquica que asimismo sería incapaz de sobrevivir sin la imposición violenta de la forma social “individuo”. Ni necesidades biológicas “permanentes” ni “pulsiones”, ni “mecanismos” o “deseos” psíquicos eternos pueden dar cuenta de la sociedad y de la historia. Causas constantes no podrían producir efectos variables.

inherentes al individuo (en terminos de Castoriadis: el imaginario radical socializado) la posibilidad de una “competencia”, es que la realización de la competencia provoque alteridad social, que genere ruptura en las significaciones imaginarias “sólidas” o instituidas como sistemas de interpretación que no permiten crear significaciones sociales como “alteridades” dentro de un contexto en este caso en el contexto de las organizaciones escolares, esta acción es similar al “bucle de retroacción” al que se refiere Morin(2009:75)⁴ . Morin introduce el término de bucle dice al respecto: “No sólo la causa actúa sobre el efecto sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema. Las retroacciones negativas actúan como mecanismo de reducción de la desviación o de la tendencia. Es decir actúan como mecanismo de estabilización del sistema. Las retroacciones positivas son la ruptura de la regulación del sistema y la ampliación de una determinada tendencia o desviación hacia una nueva situación incierta.” De acuerdo a este planteamiento un ejemplo de competencia sería la ineludible tarea de la educación a enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Pozner en el ámbito de la gestión educativa plantea que actualmente se entiende por competencia un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales. Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizando integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos. Otra característica de las competencias es su capacidad de transferibilidad hacia otras situaciones o procesos de acción. No es un saber válido exclusivamente en tareas específicas o rutinarias. La fortaleza de la formación basada en competencias reside en la posibilidad de ampliación de los saberes más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas. En este sentido, ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente

⁴ Morin, establece que el bucle tetralógico (desorden-orden-organización) significa que las interacciones son inconcebibles, sin desorden, es decir sin igualdades, turbulencias, agitaciones, que provoquen los encuentros.

técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos. La gestión educativa requiere principalmente de aquellas nuevas competencias que han sido denominadas propias de los trabajadores simbólicos. Se trata de un tipo de trabajo en el que han sido incluidos tanto los gestores de la educación y los educadores en general, junto con los diseñadores industriales, los ingenieros, los científicos e investigadores, los comunicadores, los abogados, etc. Las tareas específicas de estas categorías de profesionales requieren permanentemente capacidades de reflexión, de creatividad, de decisión y de acción altamente profesionalizadas. El ejercicio profesional de los responsables de la gestión educativa implica el despliegue de capacidades básicas relacionadas con la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la capacidad de trabajar en equipo (Juan Carlos Tedesco, 1995, citado por Pozner). La capacidad de abstracción es esencial para los responsables de la gestión educativa. La realidad dinámica y compleja debe ser reconstruida en modelos descriptivos y explicativos a través de procesos de análisis y síntesis. En el imaginario social de las competencias directivas en el mundo de la “racionalidad” capitalista y la preponderante fuerza globalizadora se han constituido dos visiones, que bien podrían constituirse como “bucles de retroacción”: en primer lugar la visión hacia dentro de la organización, los cuadros directivos centraban su atención en el enfoque racional cuantitativo, orientado a atender con especial énfasis en los problemas de estructuras y jerarquías administrativas, la eficiencia operacional y el control gerencial; según García(2005:25) por más de 60 años esta visión permitió a los E.U: obtener ventajas competitivas, con una pobre incidencia de los cambios en el entorno. La otra visión denominada “hacia fuera” respondió a la inoperancia de los modelos históricos de tendencias y pronósticos los cuáles se hacían menos realistas, con lo que se transita a otro imaginario o visión que pasa del enfoque racional/científico hacia la dirección basada en un enfoque cualitativo/ humanístico (García:26); en donde tener una imagen corporativa, una marca reconocida, un mercado demandante, proveedores seguros, financiamientos externos, etc. El pensamiento estratégico se convirtió en el camino para dicha empresa. En términos de lo simbólico, se pasó de una monovisión simbólica a una visión multisimbólica de la dirección y de las competencias directivas. Es decir de una “ilusión” de un orden simbólico ordenado, estructurado, medible, poco cambiante y que con el dominio de la cuantificación las

competencias directivas resolvían el esquema de los problemas de la organización, en términos de Bauman⁵ “...el prisma del sistema autoequilibrado al que aspiraron, saludaron y celebraron prematuramente una y otra vez los académicos y expertos panegristas de los Estados nación que protagonizaron la fase “sólida” de la era moderna. Puesto que los dispositivos homeostáticos de buen funcionamiento son esenciales para la supervivencia de los sistemas perdurables o inmutables, las sociedades que se identificaban con esos sistemas o aspiraban a conseguirlos tendían naturalmente a definir y juzgar todos los elementos o aspectos sociales con referencia a sus cualidades y efectos homeostáticos. Desde luego el efecto en la concepción de las competencias directivas tendrán una alteridad en el contexto de las organizaciones que de acuerdo a Bauman(2013) se transformaron de organizaciones “sólidas” que se basaban en el efecto estabilizador del sistema para medir la “funcionalidad” de la utilidad y la deseabilidad de las instituciones ya no parecía una verdad tan discutible, innegable y correcta; a organizaciones “líquidas”. En este sentido las organizaciones escolares y la gestión escolar como promesa “sólida” de futuro es fuertemente cuestionada y sustituida por la fórmula educación a lo largo de la vida. Bauman (2007) muestra como la modernidad líquida al diluir los dispositivos productores de sentido de la modernidad “sólida”, diluye también la eficacia simbólica de los mismos; en nuestro tiempo, toda demora, dilación o espera se ha convertido en un estigma de inferioridad; Bauman (2005:22) afirma “El emblema de privilegio (tal vez uno de los más poderosos factores de estratificación) es el acceso a los atajos, a los medios que permiten alcanzar la gratificación instantáneamente”. En este sentido diríamos que la efectividad de las competencias directivas para las organizaciones y gestión de organizaciones escolares estaría en la posición de cada uno en la escala jerárquica medida por la capacidad (o ineptitud) para reducir o hacer desaparecer por completo el espacio de tiempo que separa el deseo de su satisfacción; el ascenso en la jerarquía social se mide por la creciente habilidad para obtener lo que uno quiere ahora sin demora. En esta perspectiva de transformación “líquida” el debate para las organizaciones escolares delinearía los conocimientos, habilidades y actitudes en primer lugar para atender por ejemplo: la imagen del conocimiento que reflejaba el compromiso y la visión

⁵ Bauman Zygmunt, acuña el concepto de modernidad líquida como transformación de una modernidad sólida caracterizada por certidumbre, previsibilidad, equilibrio, orden, a una dinámica social de incertidumbre y constantes desequilibrios entre otros,característicos del mundo global.

de la educación como una réplica y representación de ese compromiso con el mundo moderno; el valor del conocimiento por su larga duración; la adquisición del conocimiento como un producto que, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre. En el torbellino de cambios (sociedad líquida), el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez; los conocimientos listos para el uso instantáneo también se convierten en instantáneamente desechables de ese estilo. Hoy el conocimiento es una mercancía; o al menos se ha mezclado con en el molde de la mercancía y se inicia a seguir formandose con dicho modelo. Hoy es posible patentar porciones de conocimiento con el fin de evitar réplicas al mismo tiempo que otras patentes se guardan celosamente o cuidadosamente guardados en el proceso de desarrollo (como el caso de los automoviles); lo que diferencia al producto hoy día es su “desechabilidad” su corta duración o duración cíclica de corta vida ya que la novedad se desgasta rápidamente. Así se desalienta la educación como “producto” que se guarda y protege. La frase antigua de los padres “nadie podrá nunca quitarte lo que has aprendido”, para la juventud contemporánea lo considera una perspectiva poco motivante o incluso riesgosa. El aprendizaje esta condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre cambiantes que, tienen la desagradable y caótica costumbre de evaporarse o perder su lucidez en el momento en que se alcanzan. El significado de competencias directivas en esta inmanencia moderna que Bauman denomina “líquida” cuestiona las prácticas en las organizaciones en la forma de dirigir las, podemos apreciar el cambio de términos; “hoy día se habla de “cultura organizacional” y “redes”, “equipos” “coaliciones”, y que antes de hablar de control o liderazgo o más específicamente de dirección, prefieren hablar de “influencia”. En oposición a tales conceptos hoy los términos utilizados transmiten sentidos de volatilidad, fluidez, flexibilidad y corta vida. De acuerdo a Bauman(2005:34) “Las personas que despliegan estas expresiones andan en búsqueda de organizaciones de estructura no muy firme, fáciles de reunir, dismantelar y reorganizar según y reorganizar según lo requieran las cambiantes circunstancias notificandolas con muy poca antelación o directamente sin previo aviso. Esta forma de montar y dismantelar es la que mejor se ajusta a la percepción que tiene el mundo que los rodea: un mundo “múltiple complejo y en veloz movimiento” y por lo tanto “ambiguo”, “enmarañado” y “plástico”, incierto, paradójico” y hasta “caótico”. En esta perspectiva de “volatilidad” del mundo

cambiante instantáneo, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos últimos objetivos de la educación ortodoxa, se convierten en desventaja. Según la posición actual del mercado del conocimiento. En el actual estadio que Bauman denomina “líquido” de la modernidad las competencias directivas ortodoxas de “disciplinar y vigilar se agotan rápidamente”. García (2015:87) afirma que el entorno genérico de la empresa se ve afectado de manera general por un nuevo paradigma socio-técnico que implica entre otros: el incremento radical de los “grados de incertidumbre” del entorno empresarial, con una aceleración en las modificaciones de las expectativas y las demandas de los clientes de las empresas y se complejizan las relaciones interempresariales, por el alto nivel de competencia entre las organizaciones. Por lo que la toma de decisiones van más allá del nivel teórico del mismo (incertidumbre) y se coloque en el campo de la turbulencia; otro de los elementos es lo que denomina la “tercera revolución” industrial, la informática y la biotecnología; un tercer elemento es el protagonismo de la competencia por los intangibles sobre la competencia de los precios; la transnacionalización de la actividad de las empresas con el desarrollo tecnológico y la creciente globalización, así como la tercerización de la economía a partir de nuevas formas de gestión empresarial que facilitan la especialización en las competencias clave de las organizaciones y que el resto de las actividades se realicen por entidades. Con la caracterización de la organización del mundo actual, Lawrence Miller (citado por García 2005:177) propone la búsqueda de la motivación de los seres humanos no en recompensas materiales, sino en necesidades espirituales; hay una tendencia de la naturaleza del trabajo más intelectual que física; la participación de los trabajadores, reducción de la estructura administrativa y para esta economía mundial, la competencia no solo se presenta para la tecnología sino en la propia gerencia. Entonces la pregunta es ¿Cuáles son las pautas que debe seguir un directivo contemporáneo? Algunos autores ordenan una serie de prescripciones, o pautas a seguir, por ejemplo; García(2005); saber ordenar, jamás delegar lo esencial, exigir mucho, actuar rápido, informarse bien, comprometerse, no ocuparse sino de lo posible, saber perder, ser justo y decidido, gozar el trabajo. ¿Qué hacen los directivos en la actualidad: trabajan bajo presión por alcanzar los resultados económicos y financieros requeridos por la empresa; dedican la mayor parte de su tiempo a reuniones y juntas con supervisores; entornos financieros inestables;

dedican gran parte del tiempo al control y centralización del trabajo interno, con poca atención al trabajo estratégico y a la capacitación. ¿Qué deben hacer los directivos en la actualidad?, incrementar la comunicación; desarrollar el liderazgo transformacional a todos los niveles; incentivar el trabajo en equipo; proyectarse en una mayor búsqueda de oportunidades, y en la exigencia de un trabajo con calidad. ¿Cuáles son las habilidades centrales del directivo?, las habilidades forman parte de las competencias que cualquier profesional debe poseer en su radio de acción, para el gremio de los directivos conforman un paquete de técnicas esenciales. Unas habilidades se han mantenido y otras han cedido su lugar a nuevos conceptos de índole psicológico y humanista. Ernesto Huband (citado por García) plantea seis pericias para una gestión eficaz: a) diferenciar entre liderazgo y jefatura; b) gestionar el tiempo con eficacia; c) comunicar con claridad y eficiencia; d) delegar en las personas adecuadas; e) defenderse de la aparición del estrés y f) evaluar el rendimiento de los colaboradores y del negocio. En el campo de habilidades para nuevos directivos Morey Stettner (2002); plantea, una serie de habilidades en el plano psicológico como formarse imitando a los directivos estrella, analizando las claves de su éxito.; dirigir escuchando, el arte de la motivación; hablar como líder, el arte de la motivación, la disciplina que merece la pena, el directivo organizado, la manera correcta de delegar, controlar al jefe y cultivar una red de contactos. Burns (1978), citado por Campo (2010:15) identifica dos tipos de dirección el transaccional que se basa en el intercambio de valores mutuamente beneficioso; y el transformacional, que intenta comprender las motivaciones e intereses y transformarlos desde la dirección. Bass(1974, citado por Campo :idem) sugirió cuatro elementos en el liderazgo transformacional: la influencia, la motivación, el estímulo intelectual y la resolución de problemas. Michel Fullan⁶ (2004 citado por Campo) establece "... Profesor o profesora con poderes mágicos; que pueda hacer más con menos recursos, pacificar grupos rivales, incorporar a los que van por la libre, aceptar sin inmutarse interpretaciones malévolas de sus intenciones,

⁶ Fullan encuentra que el éxito de reformas educativas generalmente requiere de cuatro componentes: desarrollar la rendición de cuentas internamente, en lugar de externamente; enfocarse sólo en unas cuantas metas base para el mejoramiento educativo; desarrollar capacidades, especialmente capacidad colectiva, para lograr los resultados deseados; y desarrollar liderazgo extendido que perdure. Sin embargo, Fullan es cauteloso y menciona que "[n]o hay un modelo único para hacer frente a una reforma de sistema completo" y que "modelos particulares pueden variar en función al punto de partida y al contexto." Como ejemplo, menciona los factores clave que se utilizaron en Ontario, los cuales en ocho años llevaron a mejoras educativas drásticas en el sistema.

aguantar niveles mínimos de apoyo, procesar grandes volúmenes de papel, trabajar horas extra. Él o ella tendrán carta blanca para innovar pero sin gastar dinero adicional, sin tener ni voz ni voto en el personal que se le asigna y sin herir las suspicacias ni de los de arriba ni de los de abajo. Si bien lo descrito por Fullan es excesivo, las preocupaciones e indagaciones concluyen que uno de los factores de eficacia en los centros escolares es la competencia de dirección y liderazgo; se debe tomar en cuenta que el papel de los equipos directivos debe consistir en liderar los aprendizajes individuales del alumnado y el profesorado, así como los aprendizajes colectivos en la resolución de los problemas prácticos con los que se encuentra cada centro escolar. Campo (2010:16) establece que en la actualidad, dos modelos de liderazgo sobresalen sobre los demás en el panorama educativo: el transformador y el pedagógico o instructivo. Es decir se requiere de habilidades directivas no basadas en una única persona ni en el estatus, sino en una dirección extendida por toda la organización, resulta vacío a no ser que se oriente a los aprendizajes del alumnado. La segunda orientación, se refiere al pedagógico o instructivo, que dirige su actuación a los comportamientos del profesorado y alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Además de los tipos de dirección y liderazgo que implican algunas habilidades directivas, Campo(2010), aborda el análisis de las prácticas de dirección y liderazgo, de lo que considera de “mayor impacto” en las tareas directas e indirectas en el aprendizaje de los alumnos. Señala cuatro conjuntos de prácticas:

-Orientar la acción y generar ilusión con proyectos compartidos

-Entender a las personas y ayudarles en su desarrollo profesional

-Acomodar (rediseñar) la organización para que cumpla sus fines.-Dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas prácticas se sustentan en el desarrollo de habilidades directivas sensibles a las características particulares del contexto socio-familiar, la composición del alumnado, la trayectoria del centro y su nivel de efectividad, reconocer las expectativas e intereses de todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familia, etc.); dentro de estas prácticas el énfasis en entender a las personas y ayudarles en su desarrollo profesional, de acuerdo a Campo en algunos dominios, como el cognitivo (lo

que los profesores saben y conocen), Umberto Maturana (citado por Morin; 2009:58) vio con perspicacia que biológicamente, la cognición es constitutivamente un proceso que depende del sujeto (Maturana, 1974:161), que “en tanto proceso, la cognición es constitutiva de la organización del sujeto cognoscente” (ibídem:62), “que la cognición en tanto que fenómeno individual, esta subordinada a la autopoiesis del sujeto cognoscente”, y “que los estados cognitivos, en tanto que estados del sujeto cognoscente, estan determinados por la manera en que se realiza su autopoiesis”; el afectivo-valorativo-actitudinal (lo que los profesores sienten, quieren y creen), el procedimental (lo que los profesores/as saben hacer) y el comportamiento (lo que los profesores hacen) Campo(2010:19). Nuevas competencias para la gestión, de acuerdo a Pozner; el término que mejor contribuye a reconceptualizar y reconstruir las prácticas de la gestión educativa es el de pilotear, propuesto por Jean Pierre Obin (1984). Conducir, guiar y orientar un barco -por ejemplo- es pilotear una operación complejísima que requiere de competencias, saberes y de experiencia sobre el medio, las prácticas y los procedimientos. Es también orientar y conducir la nave. a buen puerto. Pilotear, como afirma Michel Garant (1997:62) “consiste en guiar a la organización de manera tal que pueda desempeñar eficazmente su misión atendiendo los objetivos que le dan poder y que a su vez la encuadran socialmente”. Pilotear una organización y llevarla a re-encontrar su sentido y su finalidad requiere, antes que nada, nuevas capacidades de sus gestores de modo que los habiliten a señalar nuevos horizontes, trazar trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos que reúnan a nuevos actores y liberar un quantum de capacidad creativa y de transformación. Se requieren saberes de liderazgo que impregnen a los actores con las innovaciones. El arte del pilotaje reposa en saber- ser, saber-hacer, saber-colaborar, saber-qué y cómo; y saber-cuándo y dónde. El gestor debe identificar los distintos patrones que se manifiestan debajo de los diversos fenómenos y casos concretos. Los modelos conceptuales específicos permitirán luego desarrollar intervenciones dirigidas a manipular aquellas variables que están dentro del espacio estratégico de acción del gestor. Desarrollar el pensamiento sistémico es un paso adicional en la capacidad de abstracción. Resulta esencial la capacidad intelectual de comprender los fenómenos como interdependencias constituyentes de un sistema y, además, articulados en cadenas de causalidad recíproca. Desde aquí es posible que el

gestor imagine y construya cursos y escenarios alternativos de acción-intervención. Debe intentar anticipar que ocurrirá si se adopta cierta decisión o si se desarrolla determinado programa, analizando las probables posturas de diferentes actores, los apoyos y resistencias, los efectos sobre distintos sectores del sistema y su entorno. Asimismo, debe ser capaz de evaluar los costos y beneficios de distintas alternativas de acción, incluidos los derivados de no adoptar decisión o intervención alguna. La capacidad de experimentación es relevante a la hora de situar a los gestores en los términos mismos de la intervención, tanto desde un punto de vista profesional como interpersonal. El experimento en las ciencias supone la creación de determinados resultados considerados como deseables, a través de prácticas sistemáticas y reflexivas orientadas por hipótesis y anticipaciones. El gestor educativo, en contextos sociales de incertidumbre, sólo opera con hipótesis, tanto descriptivas como predictivas; hipótesis que pueden resultar buenas o malas, pero que en todo caso orientan experimentaciones. Todo lo cual supone un aspecto central de las competencias personales y profesionales: ampliar la formación de los gestores para una responsabilidad activa en la implementación de procesos para la reflexión y el aprendizaje sobre los resultados. Otro aspecto central en la labor de "pilotear" un sistema educativo es la capacidad para construir horizontes y metas de largo plazo que orienten la labor cotidiana. En este sentido, el responsable de la gestión educativa debe posicionarse como actor y agente de la transformación, conociendo las fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos que enfrenta en cada situación particular y vinculándola con un proceso de transformación de largo aliento. Finalmente, es fundamental destacar que estas nuevas competencias y esta nueva profesionalidad de la gestión educativa no son de carácter exclusivamente individual sino, principalmente, de carácter colectivo. Difícilmente una sola persona pueda reunir todas las capacidades y conocimientos necesarios para "pilotear" eficazmente un sistema educativo. En este sentido, una de las competencias principales para los responsables de la gestión educativa es la capacidad para trabajar en equipo. Los gestores necesitan trabajar en equipo. Deben emplear mucho tiempo en comunicar objetivos, conceptos, análisis, alternativas, estrategias, acciones, indicadores de evaluación. La búsqueda de intervenciones estratégicas desde un punto de vista sistémico exige que las decisiones y prácticas adoptadas en distintos sectores del sistema educativo queden coordinadas a

través de un acuerdo compartido sobre el qué, el para qué y el cómo. Más aun, resulta fundamental que el gestor sea capaz de educar a otros en el desarrollo de esta capacidad; o lo que es lo mismo, que entienda que el pensamiento sistémico es una construcción colectiva que requiere de muchos asociados y alumnos. Por lo tanto, estas competencias suponen, por la negativa, una reducción del aislamiento que tradicionalmente ha caracterizado al trabajo en la educación; y, por la positiva, apertura a la complementariedad, a la búsqueda y aceptación de la crítica de los colegas, a solicitar ayuda, a dar crédito a los demás.

En la búsqueda de un modelo para el desarrollo de competencias directivas para organizaciones y gestión de organizaciones escolares, es necesario distinguir entre organizaciones empresariales y organizaciones escolares; sin embargo este debate se viene desvaneciendo en razón de visiones entre productos o mercancías que las empresas generan, a diferencia de las organizaciones escolares que forman profesionales en diferentes disciplinas; hoy por las intenciones globalizadoras y la estandarización de las organizaciones, estas últimas adquieren características isomórficas (March y Olsen), podríamos afirmar que las dimensiones y estructuras organizacionales en los centros escolares de los cuerpos directivos específicamente les anima un “espíritu” hacia la “empresarialización”, por ejemplo son afines en : poner el aprendizaje y el conocimiento como centro de acción estratégica, los cuerpos directivos están orientados al desarrollo de habilidades gerenciales (un directivo en ambas circunstancias tienen que desarrollar, liderazgo, manejo de conflictos, delegación, trabajo en equipo, conocimiento del entorno, conocimiento del contexto, habilidades comunicativas, trabajo en equipo, etc.) por citar algunos de ellos.

3. Aspectos metodológicos

En este capítulo abordamos el enfoque de la metodología cualitativa que orienta nuestro trabajo y describimos los elementos de reorganización de acontecimientos vitales y las diferentes reconstrucciones que dan sentido a las acciones de los actores del estudio; la distinción en las formas de pensar del investigador cualitativo, son abordadas; asimismo se describen las técnicas del grupo focal y las características de la entrevista

semiestructurada y el procedimiento de aplicación con los casos de estudio. Se describen los momentos de la preconfiguración, unidades de análisis, características de los informantes, así como los observables logrados. Dentro de la estrategia analítica se presenta el análisis y la interpretación en la reconstrucción de imaginarios de los supervisores escolares de educación básica.

En primer lugar porque se pretende captar las creaciones de sentido de la formación profesional de los administradores en la cual se ponen en juego distintos procesos cognoscitivos, psíquicos y sociales; en donde se reconocen dos dimensiones de la condición humana; la socio histórica y la psique; ambas se entrelazan, se entretajan y se retroalimentan; gracias al lenguaje, una no existe sin la otra.

En segundo lugar porque se capta la información a través de la entrevista semiestructurada y el grupo focal de manera flexible, en la cual el individuo-social hace un trabajo permanente de interpretación-construcción de las condiciones de sus contextos, de las de otros y de si mismos y en ese movimiento van creando las posibilidades para su acción; así dependen de su experiencia en el tiempo y en el espacio desde la cual construyen su realidad, enuncian el contexto construido y convocan a otros a reconocerles una identidad, es decir tomar una posición respecto de si mismos, ejerciendo una acción sobre el contexto social que les preexiste y del cual no puede evadir; siendo el lenguaje que condiciona las formas y los modos en que se expresan y se presentan los sujetos, pero también posibilita lo que no está dado: la creación.

En tercer lugar porque en cada caso se pretende captar todo el contenido de experiencias y significaciones imaginarias que se dan en la formación de administradores.

En cuarto lugar, los elementos que podrán observarse, se fundamentan en el lenguaje por la importancia que tiene en los procesos formativos para hacer emerger las convocatorias, los encargos, las figuraciones y la identidad; en el intersticio de la dimensión histórica-social y la psique radical; en la formación de administradores, con la información obtenida se intenta reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta compleja, fragmentada; en donde el papel del lenguaje es nodal, pues los diferentes discursos se dan en espacios sociales y tiempos singulares.

Las formas de pensar del investigador cualitativo se circunscriben en la manera de "leer"

o “ver” la realidad, por ejemplo de ver el mundo simple y probabilístico a verlo como complejo y diverso, el cambio de ver el mundo ordenado jerárquicamente a verlo sin jerarquía definida o ver el mundo mecánico a un mundo en distintas dimensiones. Asimismo el investigador que utiliza la metodología cualitativa centra su pensamiento en el entendimiento e interpretación, busca el reconocimiento de experimentar en su interior lo que están estudiando, se busca el reconocimiento de la subjetividad, aceptan los sentimientos como la razón para ordenar sus acciones, existe un compromiso ético y político con lo que se investiga.

La importancia que tiene el lenguaje en los procesos formativos para hacer emerger los acuerdos, los convenios, los simulacros pero también las contradicciones que se generan en las construcciones imaginarias que encuentran sentido a la acción, sintetizando, creando, recreando, rompiendo o corrompiendo las formas institucionales, las prácticas sociales, las identidades convocadas y para ello hemos de concebir a un individuo-social creativo.

La relevancia del estudio la ubicamos en la captación de las creaciones de sentido, a través de las reconstrucciones de imaginarios, en el marco de una identidad administrativa; en segundo término la potencialidad para elaborar teoría, de acuerdo a Richards y Richards (1994) citados por Coffey y Atkinson quien reconoce que la teorización es una actividad creativa, también hace hincapié en el grado en el cual los conceptos generalizadores se derivan de la codificación de datos; enfatizan el grado hasta el cual los códigos son representaciones de conceptos emergentes, cargados de teoría.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

APORTE EMPÍRICO: Exploración de las significaciones imaginarias cuerpos directivos que construyen y dan sentido a su práctica escolar, a través de la técnica de grupos focales; entrevistas en profundidad y trabajo etnográfico.

APORTE TEÓRICO: Modelo teórico de competencias directivas con las siguientes características:

- a) La presencia de significaciones imaginarias (subjetividad, irracionalidad, imaginación, pasión, etc.) como generadoras de racionalidad en el ejercicio directivo
- b) La volatilidad, la incertidumbre y desechabilidad del conocimiento
- c) La inmediatez con que se transforma la información
- d) Sistemas con elementos heterogéneos (multiculturalidad y diversidad permanente) en las organizaciones
- e) Demandas de fuerzas externas que imponen su poder (prueba pisa en el caso de organizaciones escolares y en el caso empresarial las regulaciones de mercado)
- f) Demandas internas con incidencia en las políticas de la organización.

Los principios para estas regulaciones son la autonomía, el autogobierno, la alteridad, la creatividad, la innovación, etc. dirigidas a construir un bucle con los esquemas de racionalidad en contradicción profunda que deviene en espacios simbólicos no determinísticos. .

La dimensión de las competencias directivas para la organización se han ampliado en relación a la realidad circundante caracterizada por la inmediatez, incertidumbre y volatilidad; sin lugar a duda que los esquemas normativos de dirección no son suficientes para el desarrollo de competencias directivas, ya que como se observo, siempre están presentes dimensiones “cognoscitivas” en la toma de decisiones; así por ejemplo las organizaciones escolares o empresariales se conciben en este trabajo como conjuntos simbólicos que se deforman y reconstruyen en nuevos conjuntos de símbolos ante la adversidad y el caos; no es posible por decirlo así “desechar” la imaginación, el imaginario social; que la escuela de las relaciones humanas se aproximara a ellos sin plena conciencia de su significado y sólo se aproxima a lo “informal”. Las competencias directivas se encuentran en un híbrido entre lo normativo y las características de experiencia, subjetividad, imaginación, etc. de los directivos que con mayor énfasis en lo cognoscitivo se inclinan a preservar y formar las competencias. Aún el término competencia es ambiguo y en el caso de las organizaciones escolares, enfrentan dificultades en virtud de que se pretende separar las funciones gerenciales de los directivos escolares como campo disciplinar de lo pedagógico sosteniendo que lo hace diferente al gerente de empresas por la diferencia de objetivos, este planteamiento resulta

ya poco sostenible y aun cuando a la administración educativa realiza esfuerzos por diferenciar competencias directivas con un liderazgo para lo pedagógico, difícilmente se pueden separar de la administración general, sobretodo en la afirmación del isomorfismo de las organizaciones en la actualidad.

5. Bibliografía

Aazzerboni, D. y Harf, R (2003:2008), Conduciendo la escuela; manual de gestión directiva y evaluación institucional, novedades educativas, Buenos Aires, México.

Bauman Zygmunt(2007) Los retos de la educación en la modernidad líquida, gedisa, Barcelona, España.

Campo, A. (2011), Herramientas para directivos escolares, Wolters Kluwer, España.

Berger y Luckman () La construcción social de la realidad, amorrortu, editores, Buenos aires.

Castoriadis, C. (2013), La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets, México.

Castoriadis, C. (2008) El mundo fragmentado, Terramar, La Plata

Castoriadis, C. (2006) Una sociedad a la deriva, Katz, Buenos Aires,

Castoriadis, C. (2000) Ciudadanos sin brújula; ediciones Coyoacán. México

Castoriadis C. (2005) Los dominios del hombre; la encrucijada del laberinto, Gedisa, España.

Coffey, A., Atkinson ,P (2003: 170), Encontrar el sentido a los datos cualitativos; Universidad de Antioquía, Bogotá, Colombia.

Dávila L. Guevara, C. (2001) Teorías Organizacionales y Administración, McGraw Hill. México.

Elizondo Huerta, A (2003) La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar, Paidós Buenos aires.

Foucault, M. (1968, 13ª reimp.2007) La arqueología del saber; siglo XXI, México

García Colina, F; Salgado García, L. (2015) Políticas públicas para una administración con perspectiva empresarial en el siglo XXI. Altres Costa-Amic Editores, México

García F. (1997), Organización escolar y gestión de centros educativos, dimensiones y procesos; ALJIBE, España.

González M. T. (2008) Organización y gestión de Centros Escolares, Pearson, México.

Huber, G. (2007), Toma de decisiones en la gerencia, Trillas; México.

Madrigal Torres Bertha(2009) McGraw-Hill, México

Morin, E. (2009), El Método; El conocimiento del conocimiento, Cátedra, España.

Pfeffer Jeffrey (1992) Organizaciones y teoría de las organizaciones

Pozner, P. (video) Competencias directivas para supervisores escolares.

Rodriguez Mansill, D .(1996) Gestión organizacional, plaza y valdes,México.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007) Metodología de la investigación cualitativa, universidad Deusto, Bilbao, España.

Stettner Morey (2002) Habilidades para nuevos directivos; McGraw-Hill, España.

Tarrés, M. L. (coord.2008) Observar, escuchar y comprender; el Colegio de México. México.