

Edgardo Luis González Acuña
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago



IDENTIDAD PEDAGÓGICA

DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Identidad pedagógica de las instituciones educativas

**Edgardo Luis González Acuña
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago**

Colección Ciencias Sociales
Serie: Educación y Pedagogía

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

González Acuña, Edgardo Luis, autor

Identidad pedagógica de las instituciones educativas / Edgardo Luis González Acuña, Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago. -- Primera edición. -- Santa Marta : Editorial Unimagdalena, 2024.
1 recurso en línea : archivo de texto: PDF. -- (Ciencias Sociales. Educación y Pedagogía)

ISBN 978-958-746-792-5 (impreso) -- 978-958-746-793-2 (pdf) -- 978-958-746-794-9 (epub)

1. Pedagogía - Investigaciones - Colombia 2. Educación - Currículo - Investigaciones - Colombia 3. Administración escolar - Investigaciones - Colombia 4. Escuelas - Investigaciones - Colombia I. Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo, autor

CDD: 371.10209861 ed. 23
CO-BoBN- 00216

Primera edición, octubre de 2024

2024 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena

Calle 29H3 n.º 22-01

Edificio de Innovación y Emprendimiento

(57 - 605) 4381000 Ext. 1888

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

editorial@unimagdalena.edu.co

<https://editorial.unimagdalena.edu.co/>

Colección Ciencias Sociales, serie: Educación y Pedagogía

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora

Diagramación: Jeynner Kevin Páez Vélez

Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro

Corrección de estilo: Yessica Andrea Chiquillo Vilardi

Santa Marta, Colombia, 2024

ISBN: 978-958-746-792-5 (impresión)

ISBN: 978-958-746-793-2 (pdf)

ISBN: 978-958-746-794-9 (epub)

DOI: <https://doi.org/10.21676/9789587467925.9789587467932>

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres (Bogotá)

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa o digital del presente libro, de manera total o parcial, así como su distribución, difusión o comunicación pública (puesta a disposición) en medio impreso o digital de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.



Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni generan responsabilidad frente a terceros.

Contenido

Introducción.....	8
Capítulo 1. Premisas teóricas fundantes de la investigación.....	22
Accionar curricular de las organizaciones educativas: una dialéctica curricular permanente	22
Gestión educativa: consecución de la intencionalidad pedagógica	37
Autonomía escolar: más allá del isomorfismo curricular	42
Gestión curricular: búsqueda de la coherencia pedagógica.....	54
Capítulo 2. Construcciones de sentido: lógicas institucionales	61
Segmentación curricular	61
Indeterminación curricular	64
Subjetivación docente fragmentada.....	66
Voluntarismo docente.....	67
Análisis de contenido de la autoevaluación institucional desde la perspectiva de las lógicas curriculares	72
Gestión académica	74
Gestión directiva	83

Gestión administrativa	93
Gestión comunitaria	99
Capítulo 3. Significados de los hallazgos: tesis de la investigación	106
Tesis central.....	108
Concepto de Identidad Pedagógica Organizacional (IPO)	108
Modelo del Dispositivo de Identidad Pedagógica (DIP)	113
Capítulo 4. Horizonte extensible de la investigación...	128
Accionar curricular	131
Lineamientos para la práctica.....	132
Dialéctica curricular permanente	133
Lineamientos para la práctica.....	133
Tipología del accionar curricular docente	134
Lineamientos para la práctica.....	137
Discurso pedagógico y taxonomía.....	137
Lineamientos para la práctica.....	138
Lógicas Institucionales develadas (segmentación curricular, indeterminación curricular, subjetividad fragmentada, voluntarismo docente).....	139
Lineamientos para la práctica.....	140
Lógicas Institucionales propuestas (recontextualización curricular, estructura curricular objetiva, estructura curricular subjetiva, prácticas curriculares legitimadoras).....	141

Lineamientos para la práctica.....	143
Identidad Pedagógica Organizacional.....	144
Lineamientos para la práctica.....	145
Referencias bibliográficas	148

Lista de Figuras

Figura 1. Dialéctica curricular permanente de las organizaciones educativas a partir de la teoría formal (Aserto).....	31
Figura 2. Visión procesual del currículo	41
Figura 3. Dialéctica curricular permanente construido a partir de la teoría sustantiva.....	71
Figura 4. Escala valorativa para la autoevaluación institucional	73
Figura 5. Modelo del Dispositivo de Identidad Pedagógica (MDIP).....	115
Figura 6. Modelado general del proceso investigativo	127
Figura 7. Accionar curricular de las organizaciones educativas.	132
Figura 8. Nube de palabras – categorías claves de la investigación	147

Lista de Tablas

Tabla 1. Tipología del accionar curricular docente frente a la estructura curricular objetiva. Aserto cuatro.....	34
Tabla 2. Propuestas curriculares	44
Tabla 3. Taxonomía de los discursos pedagógicos	51
Tabla 4. Procesos y componentes de la gestión académica	74
Tabla 5. Lógicas institucionales subyacentes – autoevaluación institucional.....	80
Tabla 6. Procesos y componentes de la gestión directiva	83
Tabla 7. Lógicas institucionales subyacentes – gestión directiva.....	91
Tabla 8. Procesos y componentes de la gestión administrativa y financiera.....	94
Tabla 9. Lógicas institucionales subyacentes – gestión administrativa y financiera.....	98
Tabla 10. Procesos y componentes de la gestión comunitaria	100
Tabla 11. Lógicas institucionales subyacentes de la gestión comunitaria	104
Tabla 12. Tableros de Asertos y lógicas Institucionales.....	129
Tabla 13. Tipología del accionar curricular docente.....	136

Introducción

La investigación que se divulga a través de esta obra se centra en la categoría de identidad pedagógica, entendida, en principio, como un discurso compartido acerca de la educabilidad del ser humano que regula y establece de manera continua un orden curricular, restringiendo o realzando determinadas formas pedagógicas de la actividad docente, con relación a qué y cómo enseñan los maestros y aprenden los estudiantes en las organizaciones educativas (OE).

La identidad pedagógica organizacional se asume como un dispositivo pedagógico (Agamben, 2011; García, 2010; Souto, 2019); es decir, como una creación o artificio que comporta unos procesos que tienen la función de superar la fractura entre las intencionalidades formativas y las prácticas docentes de las organizaciones educativas, al dotar de mayor coherencia pedagógica el accionar curricular de las organizaciones educativas; mediante la producción de un orden, caracterizado por una conexión entre discursos, estructuras, subjetividades y prácticas, que permita superar las siguientes lógicas institucionales (Friedland y Alford, 2001): *sobrecarga discursiva*, *frágil formalización*, *subjetividad en crisis* y *prácticas desarticuladas* que hacen que el accionar curricular de una institución educativa, como es el caso de estudio instrumental de la IED Sagrado Corazón de Jesús, ubicada en la ciudad de Pivijay (Magdalena), se

desenvuelva en una dialéctica tensional permanente, avocándola a una continua pérdida de coherencia pedagógica.

Aquí aparece la coherencia pedagógica como otra categoría importante que procura una ordenación o relación significativa entre todos los procesos de gestión curricular que suceden al interior de las organizaciones educativas, lo cual remite a la posibilidad de tender puentes o conexiones a través de propuestas superadoras de las lógicas institucionales previamente señaladas; desafíos para avanzar en la consolidación de la coherencia pedagógica, con su correspondiente impacto positivo en el accionar curricular de las OE: *re contextualización curricular, estructura curricular objetiva, estructura curricular subjetiva y prácticas curriculares legitimadoras*; estas rutas se muestran como mediaciones para salvar la escisión provocada por las problemáticas mencionadas. En resumen, lo que se plantea es insertar, en la base colectiva de las organizaciones educativas, un discurso compartido que permita el surgimiento de unas maneras de decir, hacer, reflexionar y conducirse pedagógicamente, generando un orden curricular que promueva coherencia pedagógica al interior de las organizaciones educativas, y contribuya así al mejoramiento de la calidad educativa, desde una racionalidad eminentemente pedagógica, asociada en esencia con el encargo misional de tales organizaciones.

La presente investigación surgió en el contexto del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, en articulación con RUDECOLOMBIA, específicamente dentro de la línea de investigación y formación doctoral denominada «Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos»; la cual nace como una posibilidad

de desarrollo en la gestión de los sistemas educativos institucionales o sectoriales, teniendo como telón de fondo la teoría crítica de la sociedad, y soportada por diversas disciplinas/teorías o campos discursivos como son las ciencias de la educación y las teorías del desarrollo y de sistemas; desde las cuales se han configurado abordajes investigativos de especial relevancia tanto teórica como social, que impactan positivamente en el desempeño de las organizaciones educativas a nivel local, regional nacional e internacional.

El objeto de estudio de esta línea subyace epistemológicamente en las aproximaciones de las dos mayores categorías de la investigación: ciencias de la administración y ciencias de la educación, y dentro de estas categorías centrales confluyen otras subcategorías producto de las problematizaciones del objeto de estudio. Desde esta línea se han realizado aportaciones al estudio de las organizaciones educativas y, de manera específica, la presente investigación desarrolla una aportación original para la gestión curricular (Álvarez, 2015; Porter, 2004) de las organizaciones educativas, dado que la identidad pedagógica, como dispositivo de coherencia, requiere de procesos de gestión de lo curricular en cuanto discursos que hacen tránsito en la organización educativa e influyen en la construcción de estructuras curriculares objetivas, a la producción de subjetividades pedagógicas y a la promoción de prácticas docentes legitimantes.

Esta obra partió de la motivación profesional por la gestión pedagógica que se ha alimentado día a día por la práctica como directivo docente de los autores, específicamente uno de ellos como rector de una institución educativa del

departamento del Magdalena; interés que ha sido interpelado de manera progresiva por diversas comprensiones teóricas, sumadas a innumerables retornos reflexivos frente al accionar curricular de las organizaciones educativas; motivada también por un interés epistémico por comprender las realidades pedagógicas de las organizaciones educativas; como base para la construcción de una identidad pedagógica que sirva de propuesta para orientar coherentemente y darle sentido al accionar pedagógico de las OE de educación preescolar, básica y media.

Los autores proponen repensar el quehacer propio de la investigación asumiendo al sujeto a quien se investiga como un actor inmerso en una cultura, es decir, como una persona con una cotidianidad propia, la cual se manifiesta por medio de un entramado complejo de interrelaciones de comunicación, dinámicas de poder, por medio de intereses, creencias, expectativas y certidumbres, lo que define el marco existencial del sujeto; así, la aprehensión de esta realidad es favorecida a través de la reflexión y la voluntad de hacer; propiciando también la problematización acerca de su manera de existir y de ser. De esta forma, el hecho investigativo se desarrolla a partir del sujeto, quien debe ser reconocido dentro de su contexto cultural, su cotidianidad y su realidad.

La presente investigación se desarrolló al interior del GEPET (Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora), de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, clasificado A en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación —Minciencias—; grupo fundamentado en un referente teórico y metodológico que, desde la multi y la transdisciplinariedad, se

propone comprender las complejas realidades sociales y culturales de los contextos educativos, tomando como referente epistemológico los discursos de los estudios organizacionales y su aplicación a las organizaciones educativas, ya que estos «plantan el diálogo permanente de saberes y disciplinas, y también el diálogo entre investigadores» (Sánchez *et al.*, 2018a, p. 2).

La cultura como perspectiva de análisis trae inmersa una nueva forma de mirar las organizaciones, según López (1995), debido a que intenta superar la descripción de los hechos explícitos para llegar a la interpretación y comprensión de las organizaciones y sus fenómenos. Por tanto, entender los acontecimientos y las prácticas humanas inmersas dentro de un marco histórico organizacional, permite la apropiación de los sentidos y significados de las cosmovisiones propias de los actores sociales que se interrelacionan dentro de las organizaciones.

Coherente con el anterior planteamiento, la forma en que se presentan o que adquieren los fenómenos organizativos al interior de las organizaciones educativas fueron analizadas, no a partir de las categorías tradicionales de la administración, sino desde categorías teóricas y sustantivas propias de los procesos sociales que subyacen en tales fenómenos y desde las cuales se construyen discursos interpretativos y críticos sobre las realidades pedagógicas de la organización educativa en la cual se desarrolló el proceso investigativo.

Esta obra se constituye en un producto académico fruto de un proceso arduo, riguroso, sistemático, metódico, responsable, en el que no sólo se presentan unos resultados que corresponden a una tesis doctoral, siguiendo una estructura meramente descriptiva, ni tampoco exageradamente

recargada de citas bibliográficas, sino adoptando una especie de diálogo interior que le facilite al lector la puesta en situación, con lo cual se evita reducir o simplificar la realidad de la organización educativa; lo que conllevaría a una laxa configuración de los resultados del ejercicio investigativo y, por tanto, volvería irrelevante a la obra.

Dado que hoy prevalecen prácticas y reportes de investigación acartonados, sujetos a formatos e instructivos rígidos, que hacen que la presentación de los resultados se realice bajo un conjunto ordenado de pasos, que contrarían o van en vía opuesta al proceso mismo de construcción del conocimiento, la intención o idea de la presente investigación y su correspondiente publicación, retomando las críticas realizadas por Rabindranath Tagore (1991) al proceso de construcción y presentación del conocimiento, no busca meter la realidad dentro de los casilleros que construye el hombre, para proceder, por medio del raciocinio, a recortar las partes sobrantes.

En consonancia con el anterior planteamiento, la obra se presenta en cuatro grandes apartados que permiten orientar la narrativa del mismo para que sea congruente con este enfoque y, además, esté en concordancia con el Maestro Juan Luis Hidalgo Guzmán (1992), quien señala que toda investigación cualitativa debe explicitar, al menos lo siguiente: en primera instancia un acercamiento al fenómeno estudiado, la delimitación de los procedimientos específicos de la investigación y las comprensiones emergentes logradas sobre el objeto de investigación.

Robert Donmoyer (1990) sostiene que el informe de una investigación puede aportar al lector una experiencia excepcional, es decir, que el lector viva o experimente como

propias o muy cercanas las experiencias que se relatan, ya que de alguna manera hace que el lector sea transportado a espacios donde comúnmente no podría estar, lo que favorece la vivencia de comportamientos y eventos a los que no habría podido acceder; y de esta manera propicia también que el lector aprecie la realidad a través de los ojos de quien investiga. Así puede admirar lo conocido desde perspectivas emergentes que le permitan adentrarse en la profundidad de lo cotidiano del caso en estudio; por tanto, a lo largo de la presente obra, el lector encontrará afirmaciones proposicionales de los investigadores, las cuales representan unos hallazgos empíricos que, al ser interpretados, se convierten en conclusiones y, a su vez, ofrecen elementos para las generalizaciones naturalistas del lector.

La investigación se inscribió, desde el punto de vista epistemológico, en los postulados de la teoría crítica de la sociedad, a partir de los autores de la Escuela de Frankfurt, específicamente Adorno, Habermas, Horkheimer y Marcuse. Se abordó como una investigación de naturaleza cualitativa, la cual, según Deslauriers (2004), se enfoca en primera instancia en la comprensión de las interacciones de los sujetos y grupos en la vida cotidiana y la construcción de las realidades sociales; esta postura sirvió de base para dar respuesta al objetivo de la investigación, debido a que durante todo el proceso de indagación se privilegió el sentido que los actores de las organizaciones educativas le aportan a la práctica en las dinámicas de construcción social que fueron objeto de indagación al interior de la organización educativa tomada como estudio de caso único.

Asimismo, para la definición del diseño investigativo apropiado, fue preciso realizar un desglose de ese gran

objetivo general: comprender qué es, cómo se construye y cómo se gestiona la identidad pedagógica, en los procesos de gestión curricular, para que estos den cuenta o promuevan la coherencia pedagógica de las organizaciones educativas, dado que en su interior subyacían varios tipos de intencionalidades que es necesario precisar y abordar, las cuales tomaron la forma de tareas científicas que tributaron al cumplimiento del objetivo central.

Antes de ilustrar el contenido de cada capítulo, es importante reiterar al lector que a lo largo del presente texto encontrará proposiciones comprensivas de los investigadores que, con el uso crítico de los referentes teóricos, hacen inteligible y dotan de sentido a los hechos de la experiencia (Hidalgo Guzmán, 1992). Esas proposiciones comprensivas corresponden a lo que Cisneros y Stake (2010) han denominado asertos, es decir, generalizaciones proposicionales del investigador, algunas de las cuales son teorías sustantivas que emergieron de los datos de la experiencia. Según Sandoval (1996), la teoría sustantiva tiene la potencialidad de comunicar la realidad particular de los sujetos, ya que contribuye a la recuperación de la información del ejercicio investigativo sobre contextos muy delimitados o específicos de la realidad cultural o social a partir de lo cual la teoría formal no ha aportado una comprensión y una conceptualización del objeto de estudio. Este investigador afirma, además, que la construcción de teorías sustantivas, es el énfasis de un método de investigación cualitativa denominado teoría fundamentada y, si bien es cierto que esta opción metodológica no reguló el diseño de esta investigación de manera explícita ni fue su axial, es evidente que el proceder de la investigación cualitativa es

recursivo; de esta forma, se posibilita trabajar a partir de un diseño emergente que responda a los requerimientos de las etapas de la investigación, integrando nuevos hallazgos que no fueron comprendidos en las etapas iniciales, a fin de aprovechar toda la riqueza de conocimiento que encierra el objeto de investigación.

Es importante precisar que dichos asertos son aportaciones inéditas de la presente investigación y se convierten en la base para el desarrollo de la tesis central; las aportaciones inéditas de la investigación radican en la argumentación de un dispositivo pedagógico que promueve la coherencia pedagógica, desde los momentos dialécticos de la construcción de la realidad social (objetivación, internalización y externalización), aportados por Berger y Luckmann (1967); más otro momento clave como es la recontextualización, desde los aportes de Basil Bernstein (2000).

Según Fred Erickson (1986), la preeminencia en la interpretación es el elemento diferenciador de cualquier investigación cualitativa, por tanto, los investigadores cualitativos no confían la interpretación a la determinación de variables y a la construcción de instrumentos previo a la recolección de datos ni al análisis e interpretación para la construcción de las conclusiones. Por el contrario, sobresale la existencia de un intérprete en el campo para que lleve a cabo la observación de lo estudiado, que describa con sistematicidad lo que está aconteciendo, explore su significado, redireccione la observación para definir y dar profundidad a esos significados.

Llegar a unas conclusiones a partir del análisis de los datos, es lo que Erickson llamó asertos (*assertions*), lo cual es una cierta forma de generalización, para lo cual

no existe un proceso único preestablecido, simplemente los investigadores se sirven de formas de comprender lo que guardan en su interior, producto de la combinación de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores; los asertos son resultados del privilegio que goza el investigador de afirmar lo que considera preeminente como resultado de sus investigaciones, por tanto, en la presente investigación aparecerán unos hallazgos empíricos que, al ser interpretados, hacen un salto hacia las conclusiones o generalizaciones proposicionales, que es como Cisneros y Stake (2010) han denominado los asertos.

Para la construcción de los asertos, han sido determinantes tanto las inmersiones empíricas, como las teóricas. Bourdieu *et al.* (2002) afirma que sin teoría no es posible interpretar la realidad, aspecto que retoma de Saussure (2004) al sentenciar que «el punto de vista crea el objeto» (s.p.). Precisamente, las inmersiones teóricas han ido nutriendo la comprensión de la realidad bajo análisis; pero también teniendo presente las sugerencias de Zemelman y León (1997), en el sentido de que la teoría debe subordinarse a las realidades sociales, en relación con la complejidad, dinamismo e indeterminación de la realidad social; por tanto, es imposible que exista una teoría de valor general en la que todas las particularidades sociales encajen. Lo que se ha realizado en la presente investigación es, en algunos casos, la adaptación de las teorías y sus conceptos constitutivos al carácter histórico de los procesos sociales, como la recontextualización, objetivación, socialización y externalización del currículo y, en otros casos, han emergido teorías sustantivas propias del caso en particular, que es la IED Sagrado Corazón de Jesús, tomada como unidad

comprehensiva; un establecimiento educativo que ofrece educación en los niveles de preescolar, básica y media y se encuentra ubicado en la zona urbana del municipio de Pivijay, en el departamento del Magdalena, en la que se centró todo este esfuerzo con el propósito de configurar esquemas y categorías de análisis que sean pertinentes a la historicidad del problema y del objeto de indagación, todo en procura de ir dando cuenta del objetivo investigativo central.

Por tanto, las configuraciones teóricas que se exponen en esta obra son resultado de la sistematización de datos empíricos observados dentro del contexto social de la investigación, así como también del ejercicio de contrastación con la teoría formal, con la intencionalidad de posibilitar una mejor comprensión de la realidad cotidiana en las organizaciones educativas. Es importante aclarar que el cometido real del estudio de casos es el carácter particular, no la generalización, dado que la investigación con estudio de casos no debe ser concebida como una investigación muestral, pero aporta elementos preponderantes para las generalizaciones teóricas del lector.

Los asertos de la presente investigación se evidenciaron a partir del proceso de develar y describir lógicas institucionales subyacentes al accionar curricular; Thornton y Ocasio (1999) las definen como las pautas históricas que han sido configuradas socialmente a partir de valores, suposiciones, prácticas materiales, reglas y creencias, a través de lo cual los sujetos realizan y difunden su permanencia material, distribuyen su espacio y tiempo y dan sentido a la realidad social, y enfatizan en los efectos de esas lógicas en los individuos y las organizaciones; entre tanto, Friedland y Alford (2001) las definen como un grupo de prácticas materiales

y elaboraciones simbólicas que fundamentan los principios de la organización que a la vez pueden ser utilizados para que las organizaciones y los individuos se construyan con base en ella.

En consonancia con lo anteriormente expuesto y con el ánimo de contar la historia que describa la situación de esta investigación concreta, en beneficio de la comprensión del lector, el presente libro inicia con el capítulo titulado «Premisas teóricas fundantes de la investigación»; las revisiones teóricas que se exponen en este apartado, sumadas a las ya revisadas en la construcción de objeto de investigación, fueron nutriendo la comprensión de la realidad bajo análisis; es decir, que todas las inmersiones teóricas argumentaron elementos y situaciones que en definitiva hicieron posible las contribuciones de la investigación. Bajo la anterior consideración, esas premisas fundantes obedecen a posicionamientos teóricos referidos al accionar curricular de las organizaciones educativas, la gestión educativa, la autonomía escolar y la gestión curricular y la búsqueda de la coherencia pedagógica, los cuales no solamente dieron luces para el acercamiento al objeto de investigación, sino que, de igual forma, hicieron evidente los vacíos teóricos desde los cuales surgió la presente investigación.

En el capítulo segundo, denominado «Construcciones de sentido», se da cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos, se presenta la disertación que logró constituirse producto de una investigación que ha sido desarrollada, a partir de las propias dinámicas del fenómeno abordado, donde los interrogantes, las intencionalidades y el diseño de la investigación se fueron ajustando en la medida de sus propias necesidades durante el transcurrir del

proceso investigativo, situación que coadyuvó para alcanzar los niveles de madurez necesarios; en ese sentido, se formula un concepto inédito de identidad pedagógica de las organizaciones educativas y los componentes de un dispositivo pedagógico, a través del cual se dota de mayor coherencia pedagógica el accionar curricular de las organizaciones educativas, disertaciones que proporcionarán una comprensión válida del problema de investigación presentado.

En el capítulo tercero denominado «Significado de los hallazgos», se presentan conclusiones frente a la investigación presentada y sugerencias para posterior operacionalización y gestión de la identidad pedagógica de las organizaciones educativas, como concepto y como dispositivo de coherencia en el accionar pedagógico de las organizaciones educativas.

Por último, en el capítulo cuarto, titulado «Horizonte extensible de la investigación» se presentan reflexiones y sugerencias con el propósito de que estimulen desarrollos académicos posteriores; en este sentido, se reconoce una investigación no concluyente, sino provista de provocaciones que motiven a otros investigadores a continuar indagando y profundizando en la identidad pedagógica organizacional, entendida esta como dispositivo de gestión curricular tendiente a superar las lógicas institucionales de una identidad pedagógica esquizoide, como la ha denominado Bernstein (1997), haciendo referencia a la fragmentación discursiva, segmentación de intencionalidades y de prácticas impulsadas por las reformas de la educación y los cambios culturales, que derivan en la generación de diversas identidades pedagógicas.

Queda invitar a formular nuevas preguntas que ahonden en el conocimiento y la construcción de la realidad

pedagógica de las organizaciones educativas y, específicamente, el de la identidad pedagógica organizacional como una posibilidad para orientar y darle sentido al accionar de las organizaciones educativas.

Capítulo 1. Premisas teóricas fundantes de la investigación

Mediante el desarrollo teórico y conceptual del presente capítulo se exponen las premisas teóricas que fundamentaron en principio, la construcción del objeto de indagación y, posteriormente, encauzaron las pesquisas y todo el proceder investigativo.

Accionar curricular de las organizaciones educativas: una dialéctica curricular permanente

Se entiende por accionar curricular al quehacer misional que cotidianamente realizan las organizaciones educativas, por tanto, se trata de la circulación de discursos, estructuras, subjetividades y prácticas que se movilizan al interior de las organizaciones educativas, en procura de poner en marcha el proyecto educativo institucional; todo en perspectiva de hacer posible los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. El accionar curricular es un proceso de construcción social que se sustenta sobre la dinámica curricular y las relaciones dialógicas de los actores sociales involucrados, es de carácter histórico, dinámico y contingente y, en su operar, tiende a producir un determinado orden curricular. En ese sentido, lo deseable es que el accionar curricular promueva la coherencia pedagógica entre discursos, estructuras, subjetividades y prácticas. La

conceptualización del accionar curricular y su observancia como fenómeno social se convirtió para los investigadores en fuente permanente de reflexión y crítica. Reconociendo que todo concepto es incapaz de recoger con exactitud el fenómeno social que intenta explicar, por tanto, se asume la postura de Max Weber, en palabras de Freud (1986): «ningún sistema es capaz de reproducir íntegramente la infinidad de lo real, ni concepto alguno la diversidad intensiva de un fenómeno particular» (p. 57).

El accionar curricular como fenómeno social, guarda una relación estrecha con lo que Gairín (1995) denomina contexto de actuación de las organizaciones educativas, que para este autor comporta tres elementos esenciales en su dinámica interna: el currículo como referente, la autonomía institucional como requisito y la calidad educativa como objetivo; los cuales constituyen tres pilares que guían la reflexión y el análisis institucional; donde el currículo constituye el marco organizativo referencial necesario para lograr determinadas intencionalidades educativas, actuando como un posibilitador o limitador del hacer institucional.

La autonomía se refiere a la potencialidad de escoger y llevar a cabo actuaciones relacionadas con la vida institucional, resaltando que la autonomía es un elemento necesario pero no suficiente para alcanzar el objetivo que es la alta calidad educativa, expresada en la realización de las metas del proyecto educativo institucional, y que una organización sólo tiene sentido si se dirige a la mejora de sus procesos, procurando el logro de objetivos académicos y el desarrollo personal de sus estudiantes. Los tres pilares antes expuestos por el autor se convierten en el marco

institucional que posibilita el accionar curricular; en ese sentido, la presente investigación se enfocó de manera especial en los procesos de gestión curricular que subyacen en la construcción del currículo, en la medida en que este se subjetiva y se externaliza en las prácticas.

De acuerdo con la perspectiva más tecnicista e instrumentalista, la organización educativa se define simplemente como la disposición de un grupo de elementos con el objetivo de lograr ciertas metas específicas. Esto lleva a que los miembros de la organización no se identifiquen simultáneamente como partes integrantes de la misma; como si la organización fuese una máquina que no le importa si funciona con las piezas actuales o con otras similares que reemplacen a las dañadas. Según este modo de entender la organización educativa, no hay otra forma de explicar las «disfunciones» organizativas, desde los errores estructurales, la incapacidad o impropiedad de sus componentes, para cumplir con las funciones encomendadas.

Para avanzar más allá del enfoque funcionalista al estudiar las organizaciones educativas y comprender sus estructuras institucionales, es esencial abandonar las categorías convencionales heredadas de las teorías administrativas y organizativas. Dichas categorías aún ejercen un fuerte dominio en el campo de la gestión educativa. En lugar de ello, se requiere analizar, comprender, intervenir y gestionar la realidad organizacional desde una perspectiva que reconozca que esta no es algo preestablecido y válido de manera universal, sino que más bien se forja como producto de la acción humana, en la que los individuos desempeñan roles como parte de entidades organizativas. Para asumir el accionar curricular de las organizaciones

educativas, como una construcción social, nos apoyamos en la lente analítica de la teoría de la construcción social de la realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann (1967), autores inscritos en la línea de la sociología del conocimiento, quienes desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, estuvieron de acuerdo con su maestro Alfred Schutz, en que una ciencia del mundo social no debería dar por sentado su realidad e hicieron hincapié en la dimensión histórica de la construcción de la realidad y del proceso dialéctico activo en el que las personas mantienen, modifican y remodelan la realidad social en la medida en que son formadas y moldeadas en su identidad en las relaciones sociales.

Podemos ver que Berger y Luckman (1998) parten de la premisa básica de que en la interacción entre el sujeto que genera argumentos y la realidad social subyace el proceso de configuración de la realidad social, su producto; compuesto de tres momentos básicos en el proceso de construcción social: externalización, objetivación e internalización, donde cada uno de estos momentos corresponde a una figura elemental del mundo social. En este sentido, la esfera social es una construcción del hombre, al ser la sociedad una realidad objetiva y el hombre una construcción social.

Definen la «externalización» como la producción humana constante, que tiene como producto al orden social; en este sentido, es la necesidad antropológica del ser humano la que lo lleva a externalizarse así mismo de manera constante en la actividad. Por su parte, la «objetivación» es el proceso en el cual los productos externalizados de la actividad humana obtienen el carácter de objetividad. Y la «internalización» es el proceso en el cual el mundo social

objetivado se retro-proyecta a la conciencia durante el curso de la socialización.

En consecuencia, asumimos que la realidad de las organizaciones educativas es entendida en función de un continuo ejercicio dialéctico constituido por tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Seguidamente, se presenta la forma en que se desarrollarán los momentos en el accionar curricular de las organizaciones educativas, como fenómeno social.

En la organización educativa donde se realizó el estudio de caso investigativo, cada docente y los demás actores, como miembros individuales que hacen parte de la organización educativa, externalizan sus prácticas pedagógicas y simultáneamente externalizan su propio ser al mundo social; es la necesidad antropológica de vivir en un entorno estable la que los lleva a la producción de un orden social, como es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que es el documento oficial que constituye la estructura de la organización educativa; posteriormente, con este documento oficializado, se reifica sobre los actores sociales, es decir, se vuelve contra nosotros, todos los miembros de la comunidad educativa, internalizándolo como realidad objetiva mediante procesos de socialización; con la particularidad que desde ese momento los contenidos normativos y valorativos propuestos en el PEI, una vez internalizados, coaccionan la conducta de los sujetos, pasando a ser esta de individual a social, reconociendo que los sujetos socializados actúan influidos por lo social y según su propia individualidad, creatividad y sentido. Pero, en últimas, son los procesos de objetivación los responsables de que las instituciones subsistan y se transmitan; es precisamente

en la estructura social objetivada, como cultura y soportes materiales como el PEI, el currículo, donde son socializados los individuos.

En conclusión, estar en la sociedad, en la organización educativa, es hacerse partícipe de forma continua en dicha dialéctica, pero, como lo advierten los autores, estos momentos no deben pensarse como una secuencia temporal, ni son aspectos simétricos; es decir, los tres planos no se corresponden con exactitud, reconociendo que la interiorización no agota lo objetivado ni es idéntica a lo exteriorizado.

Es preciso entender y comprender que las organizaciones educativas se destacan por su intrincada complejidad, ya que involucran múltiples propósitos, diversos actores, intereses divergentes, variadas corrientes pedagógicas, además de que enfrentan crecientes demandas por parte de la sociedad. Esto provoca que su funcionamiento diario sea contradictorio y caótico, lo que genera a menudo un desfase entre sus objetivos formativos y sus acciones organizativas, descoordinación en la trama organizativa, en la vida cotidiana de las organizaciones educativas. Dado que el accionar curricular debe caracterizarse por ser pedagógicamente coherente en los distintos procesos y etapas de la gestión curricular, justamente surge la necesidad de establecer una identidad pedagógica que permita contrarrestar la dialéctica pedagógica permanente en la que se encuentra su dinámica interna.

Desde una mirada fenomenológica, consideremos la dialéctica de su trama interna, en relación con su accionar curricular, en la que se encuentran dispuestos las distintas fases o planos del desarrollo curricular propuesto

por Grundy (1998); a través de una visión procesual del currículo que, para efectos de delimitación de objeto de estudio, tuvo en cuenta los tres primeros planos; es decir, el currículo explícito, el currículo interpretado y el currículo realizado. Desde los postulados de la dialéctica social de Berger y Luckmann (1998), se tomaron los procesos de la construcción social de la realidad, externalización, objetivación e internalización, asumidos como los procesos sociales que dan vida a la realidad pedagógica de las organizaciones educativas.

Se puede aseverar que el mundo de la vida cotidiana de la organización educativa, se trata de un mundo social intersubjetivo que el actor vivencia en su cotidianidad en actitud natural y es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre, el cual simplemente presupone su realidad desde una actitud de sentido común (Schütz y Luckmann, 1973). Un gran campo que en su interior contiene tres sub-campos de la dialéctica pedagógica: currículo explícito, currículo interpretado y currículo realizado; estos se encuentran en una tensión permanente entre ellos y cada sub-campo encarna su propia realidad, debido a que cada uno representa una fase distinta de desarrollo curricular, pero además cada una de estas fases es producto de los momentos de la construcción social (externalización, objetivación e internalización), para llevar a cabo la producción de un orden social común a todos los actores, que no es más que el mundo de la vida por excelencia.

El «currículo explícito» es una construcción de todos los actores sociales pertenecientes a la institución educativa y es producto de la necesidad antropológica de vivir en un entorno estable que lo lleva a la producción de un orden

social; en tal sentido, todo ese insumo pedagógico que la organización educativa ha configurado e institucionalizado en su devenir histórico para dar cumplimiento a la misión educativa. En consecuencia, este insumo se edifica a través de la objetivación de los procesos, transformándose en un elemento establecido en la sociedad, como norma para todos los integrantes de la comunidad educativa; es la estructura que posibilita la oportunidad de realización de las prácticas pedagógicas, pero que también se convierte en una especie de piso alienante, y así se convierte en la dirección de todo el ejercicio organizacional.

Es relevante aclarar que esta estructura es adoptada de acuerdo con lo definido por Pierre Bourdieu (1979), en el sentido de estructurándose y estructurante; porque define el marco de acción de todos los actores sociales; está estructurándose por su característica de no ser inmutable e indiferente a las necesidades contextuales de la comunidad educativa; en ese sentido, el currículo explícito, como parte integrante del proyecto educativo institucional, es una construcción social, producto del acuerdo humano y en cualquier momento es susceptible de cambios y transformaciones; y por último, lo estructurante hace referencia a que esta se reifica, es decir, se vuelve sobre los actores con una poderosa capacidad reguladora del accionar curricular organizacional y de manera específica de las prácticas docentes; los procesos de objetivación son entonces los responsables de que las instituciones subsistan y se transmitan.

Analizamos ahora el «currículo interpretado»: cada docente realiza un proceso de subjetivación particular del currículo explícito, dado que ese orden social una vez

construido, objetivado, se reifica, es decir, se vuelve contra él, internalizándolo como realidad objetiva mediante procesos de internalización; desde ese momento, los contenidos normativos y valorativos internalizados coaccionan la conducta de los sujetos, pasando a ser esta de individual a social, gracias a las acciones de socialización emprendidas en el seno de las organizaciones educativas; con el fin de que este capital pedagógico instituido pueda llevar a cabo la función de ser mediador del accionar organizacional por completo. Los nuevos actores que aparecen en la organización educativa empiezan una dinámica de socialización secundaria en la que hacen propios roles, reglas, tradiciones hábitos, entre otros aspectos; dichas internalizaciones, producto de la segunda socialización, en conjunto con todos los procesos de capacitación y a todas las estructuras de pensamiento y ejercicio de la práctica heredados de lo cultural, lo que se denomina saber pedagógico, y de carácter subjetivo, lo que se vuelve un grupo de predisposiciones para el actuar. Por consiguiente, lo que se internaliza son los roles, en otras palabras, lo que cada sujeto debe llevar a cabo para dar cumplimiento a los fines de la educación. Esto es denominado por Berger y Luckmann (1998) como tipificación de roles, en razón de que lo subjetivado son las actitudes que a cada actor le concierne realizar en relación a su rol.

Respecto al «currículo realizado», destaca principalmente la habilidad antropológica de externalizar la que permite lograr ciertas materializaciones; en otras palabras, el conjunto de realizaciones que, en el caso de los profesores, se refiere a sus prácticas pedagógicas diarias, las cuales no son más que la puesta en práctica de su rol, ya que al mismo

tiempo externalizan su propio ser hacia la sociedad: el resultado de nuestras externalizaciones conforma un entramado de hábitos que influyen directamente en la actuación curricular, hábitos que también, como resultado de los procesos cotidianos, se van concretando, es decir, se van consolidando en forma de vivencias que, con el transcurso del tiempo, pueden llegar a experimentar un proceso de institucionalización y formar parte del currículo explícito institucional.

Con el fin de generar mayor comprensión, se presenta a continuación el siguiente esquema orientativo denominado *Dialéctica curricular permanente de las organizaciones educativas*; que ilustra cómo entran en juego las anteriores categorías de análisis con las cuales se representa la dialéctica (ver Figura 1).

Figura 1. Dialéctica curricular permanente de las organizaciones educativas a partir de la teoría formal (Aserto)



Fuente: elaboración propia.

A partir del aserto anterior, es decir, de identificar la dialéctica curricular permanente, y al revisar algunos elementos empíricos, se logró establecer que al interior de las organizaciones educativas los docentes, como actores sociales, tienen posturas diferenciadas con relación al currículo explícito, es decir, frente a la estructura curricular establecida formalmente; miremos algunas voces de los actores involucrados:

Mis planeaciones de clases las realizo en concordancia con el plan de área que tenemos actualmente, en ese sentido, intento llevar a las aulas lo que tenemos establecido, siempre me ha gustado darles cumplimiento estricto a las programaciones acordadas (Docente de aula 2, comunicación personal, 03 de agosto de 2022).

Si bien es cierto que aquí en la institución se establecen unas programaciones y líneas de acción pedagógica, algunas veces hay que dejarlas de lado, porque lo que hay que enseñar depende más del avance de los estudiantes y no de lo que se tiene establecido en la escuela (Docente de aula 4, comunicación personal, 08 de agosto de 2022).

Yo he trabajado ya en tres instituciones educativas, y en todas es igual, he visto lo mismo, de nada sirve seguir un mismo currículo, dado que al final cada docente termina realizando sus prácticas a partir del saber pedagógico y la experiencia docente que ha

construido a través del tiempo (Docente de aula 3, comunicación personal, 11 de agosto de 2022).

En las anteriores voces se pudieron identificar al menos tres formas distintas de comportamiento de los docentes frente al currículo explícito de la organización educativa: en el orden que se presentan las voces, se observa que en la primera voz subyace una postura de un docente que se muestra interesado en planear y realizar sus clases tomando como referente lo establecido en la estructura curricular; por tanto, a esta primera postura la hemos denominado «acción comprometida»; luego se muestra una segunda voz, de otro docente, en la cual subyace una postura más centrada en lo que requieren los estudiantes y no en lo que debe enseñar a pesar de la situación de los estudiantes, por tanto, a esta segunda postura la hemos denominado «acción indiferente» y, por último, con el otro docente vemos que subyace una actitud separada del currículo explícito, por tanto, a esta postura la hemos denominado «acción distanciada»; todas en relación con la estructura curricular establecida y formalizada en la organización educativa.

Para generar una mayor comprensión de las anteriores posturas, se realizó una tipología del accionar docente frente a la estructura curricular, tomando como referencia su triple connotación a partir del aporte de Pierre Bourdieu (1979), en el sentido de que es estructura, estructurándose y estructurante; se considera «estructura» porque fija el marco de acción curricular, se muestra como un documento escrito formalizado, legalizado a partir de acuerdos institucionales, debidamente terminado, en cuanto a su organización, extensión y profundidad requerida, con la completitud de

todos los aspectos que una estructura curricular comporta, y lógicamente inserto como parte integral del proyecto educativo institucional PEI de la organización educativa; el cual fija el marco de acción de todos los actores sociales que conforman su comunidad educativa. Y está «estructurándose», dado que no es inmutable e indiferente a las necesidades contextuales de la comunidad educativa; es decir, la estructura se encuentra constantemente estructurándose, ya que es una construcción social, producto del acuerdo humano y en cualquier momento es susceptible de cambios y transformaciones; y por último, lo «estructurante» de la estructura curricular hace referencia a que esta se reifica, es decir, se vuelve sobre los actores con una poderosa capacidad reguladora del accionar curricular organizacional y de manera específica de las prácticas docentes, dado que se convierte en un piso alienante que debe ser observado por todos los actores institucionales.

Tabla 1. Tipología del accionar curricular docente frente a la estructura curricular objetiva. Aserto cuatro

Acción estructura	Acción comprometida	Acción indiferente	Acción distanciada
Estructura fija	Accionar legítimador: Acción docente que en sus prácticas legítima y valida la estructura curricular establecida.	Accionar normativo: Acción docente que en sus prácticas intenta cumplir con la estructura establecida.	Accionar irreverente: Acción docente cuyas prácticas curriculares se realizan alejadas de la estructura establecida.

Acción estructura	Acción comprometida	Acción indiferente	Acción distanciada
Estructura estructu- rándose	Accionar inno- vador: Acción do- cente que en sus prácticas promueve la innovación y fortalecimiento de la estructura curricular	Accionar con- servador: Acción do- cente cuyas prácticas promueven la conservación y el mante- nimiento de la estructura curricular	Accionar obs- tructivo: Acción do- cente que con sus prácticas obstaculiza el avance o entorpece el progreso de la estructura curricular.
Estructura estructu- rante	Accionar pro- gresista: Acción do- cente que deja interpelar su subjetividad por unos idea- les novedosos y progresistas.	Accionar tra- dicional: Acción docen- te que intenta proteger su subjetividad mostrándo- se apático al cambio, a lo nuevo.	Accionar reac- cionario: Acción docen- te que evita que su sub- jetividad sea interpelada y reacciona de manera airea- da ante cual- quier cambio propuesto.

Fuente: elaboración propia.

En la construcción de la Tabla 1 se tomaron como referen-
te dos aspectos claves en la investigación: por un lado, la es-
trutura curricular que desde la teoría formal la asumimos en
su triple connotación (estructura, estructurándose y estruc-
turante) y los tres tipos de posturas docentes que emergieron

del material extraído de la realidad empírico-histórica, (comprometida, indiferente y distanciada), por tanto, forman parte de la teoría sustantiva de la presente investigación.

Los tipos ideales anteriores fueron contruidos a través de procesos de abstracción simple, en los que se seleccionaron unos indicadores o elementos característicos, distintivos a partir de lo que hay típico en los comportamientos de los docentes y en perspectiva de los objetivos de la investigación; el resultado ha sido una tipología múltiple de carácter dialéctico.

Si bien es cierto que en un principio no se tomó como referente para tal construcción los presupuestos teóricos de los tipos ideales de Max Weber, al final se asumen como tales, ya que para su ordenamiento se recurrió al método de intuición comprensiva, según el cual se deben escoger valores típicos siguiendo los criterios de su relación mutua para que el tipo ideal obtenido sea internamente consistente con respecto a los valores especificados o que la relación entre los valores típicos definidos sea lógica. En otras palabras, la intuición comprensiva consiste en tener en mente los diferentes aspectos del concepto a tipificar y mediante un esfuerzo de análisis y síntesis e interrelación múltiple construir un todo abstracto pero coherente, a partir de los rasgos y caracteres de una realidad particular.

Según Freud (1986), «la idealidad de esta construcción conceptual se expresa en el hecho de que es una utopía o, más bien, una racionalización utópica, que nunca o raramente se encuentra pura en la realidad empírica y concreta» (p. 58). Otro aspecto relevante es que los tipos ideales, en opinión de Weber, no tienen por qué ser estrictos respecto a la realidad que conceptualizan; por tanto, los tipos

ideales que se han presentado son unas construcciones que revisten un altísimo valor heurístico para los propósitos investigativos; claro está, con el pleno convencimiento de que no existe total coincidencia entre la realidad institucional y los tipos ideales construidos, sino que son acontecimientos singulares que generan conocimientos particulares, muy útiles para la formulación de hipótesis.

Por último, los tipos ideales pueden y deben ser reelaborados y remplazados por otros nuevos desde el momento en que la realidad social se encuentra en continua evolución, en tal sentido, los tipos ideales presentados en este apartado no tienen la connotación de ser fijos o inmutables.

En conclusión, a raíz de ese cúmulo de prácticas curriculares desarticuladas, emerge una primera lógica institucional que afecta la coherencia pedagógica del accionar curricular de la organización educativa que hemos denominado «voluntarismo docente», la cual será desarrollada conceptualmente en el capítulo Construcciones de Sentido.

Gestión educativa: consecución de la intencionalidad pedagógica

Se asume la gestión educativa, desde los planteamientos de Pozner (1995), como la serie de acciones que guardan una relación entre sí, que ejerce el equipo directivo de una institución, con el propósito de fomentar y facilitar el alcance de la intencionalidad pedagógica en la comunidad educativa con ella y para ella, dado que esta aportación resulta útil para la propuesta de identidad pedagógica que en esta obra se argumenta. Continúa esta autora diciendo que el objetivo principal de la gestión educativa es centrar-focalizar-nuclear

a la organización educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes, lo cual denota una centralidad en lo pedagógico; aspecto que también está en consonancia con la construcción de una identidad pedagógica, en el sentido que esta procura la cohesión y el sentido de la acción colectiva sobre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, en perspectiva de la coherencia y unidad de su intencionalidad formativa.

La gestión educativa entendida desde un punto de vista pedagógico denota un ejercicio de comprensión, interpretación y transformación de los fenómenos y realidades educativas, es decir, resignificación pedagógica de los escenarios educativos (Polo y Sánchez, 2022; Sánchez *et al.*, 2016; Sánchez *et al.*, 2018b; Sánchez y Choles, 2018).

Una vez explicitado el fundamento primario de la gestión educativa, es fundamental reconocer las cualidades de la dimensión pedagógica-curricular que se originan en ella. De la O Casillas (2017) lo define afirmando que se relaciona con el ejercicio innato de las organizaciones educativas, en las que los sujetos se interrelacionan con el conocimiento, los estilos de enseñanza, las teorías de enseñanza y aprendizaje presentes en el ejercicio docente, los saberes, la evaluación de los procesos y la medición de resultados.

En el país todas las organizaciones educativas tienen por requisito legal la Ley general de educación 115 de 1994 que en su artículo 73, establece elaborar y ejecutar, con la participación de la comunidad educativa, un Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde se describe la manera en la que se ha acordado alcanzar los objetivos de la educación establecidos por la ley, teniendo en consideración las condiciones sociales, económicas y culturales del entorno, con el propósito

de garantizar la educación integral de todos los estudiantes. El PEI debe contemplar al menos estos elementos: los principios y bases que dirigen las acciones de la comunidad educativa, los objetivos generales del proyecto, la estrategia educativa que orienta la formación de los estudiantes, la estructura de los planes de estudio y los criterios para evaluar el desempeño de los alumnos, así como el reglamento de convivencia y el reglamento para el personal docente, los órganos, funciones y modo de integración del gobierno escolar.

Igualmente, en el artículo 76 de la Ley 115 de 1994 se describe el currículo como el conjunto de directrices, planes de estudio, programas, enfoques pedagógicos y actividades que promueven el desarrollo completo de los estudiantes y la promoción de la identidad cultural en diferentes niveles, ya sea a nivel nacional, regional o local. Así mismo, abarca los recursos humanos, académicos y materiales necesarios para implementar las políticas educativas y llevar a cabo el proyecto educativo de la institución; por tanto, es preciso anotar que la realización del currículo, en su intención de llevar a cabo el PEI, también explicita y hace posible la consecución de la intencionalidad pedagógica en los términos expresados por Pozner (1995).

Con relación al currículo José Gimeno Sacristán (2010), dice que este se debe reconocer en el proceso mismo de su desarrollo y es así como, basándose en una visión procesual de currículo propuesta por la autora Shirley Grundy (1998), que las distintas fases del desarrollo curricular se convierten en realidades diferentes que nunca se transparentan, como si fueran aspectos totalmente simétricos; dado que estas no se corresponden con exactitud, con lo que puede diferenciarse la existencia de un PEI que es el

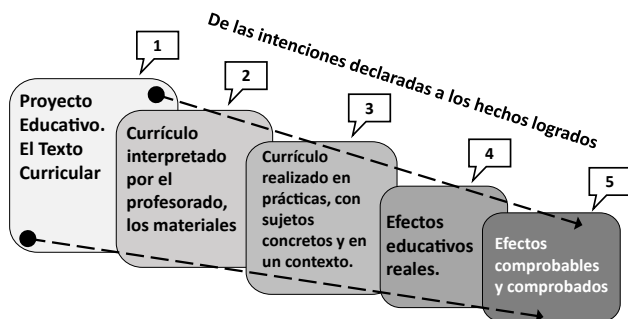
texto que contiene el currículo procurado de forma clara y directa, al que también se le denomina currículo oficial (plano 1). Se asume este primer plano como aquella estructura definida, es decir, formalizada dentro de las organizaciones educativas en la que se define qué enseñar, cuándo y cómo hacerlo, al igual que la evaluación.

Posteriormente, ese currículo establecido deja de ser considerado como un plan una vez que es interpretado, asumido o traducido por los profesores, por tanto, el profesorado se convierte en auténticos traductores del currículo como proyecto, para ser subjetivado por ellos (plano 2).

De igual manera y mediante las prácticas pedagógicas, que no son más que el currículo realizado en la práctica real, los docentes le dan vida en el contexto de la organización educativa (plano 3). Además, hay un currículo que refleja los impactos educativos reales experimentados por los estudiantes en un nivel subjetivo (plano 4). Por último, se puede mencionar el currículo evidenciado en los resultados educativos escolares verificables que se manifiestan en el rendimiento académico, determinando lo que se considerará como éxito o fracaso en la escuela (plano 5). Es necesario aclarar que, en la presente investigación, para efectos de delimitación del objeto de estudio, sólo se tuvieron en cuenta los tres primeros planos; es decir, el currículo explícito, el currículo interpretado y el currículo realizado, siendo estos planos donde como investigadores pusimos el foco, lo que permitió evidenciar unas lógicas institucionales que afectan la coherencia pedagógica. Con relación al plano 4 y el plano 5, que tratan sobre los efectos educativos del currículo en los aprendices, en su rendimiento escolar, estos dos

planos sobrepasaron los propósitos de la presente investigación; no obstante, se reconoce su existencia (ver Figura 2).

Figura 2. Visión procesual del currículo



Fuente: Grundy (1998).

En relación con el plano 1, el del desarrollo del currículo, es decir el texto curricular, se estableció que al interior de la organización educativa existe una fragilidad en la formalización del texto curricular, como lo evidencian los siguientes relatos de un docente de aula y el relato autobiográfico de uno de los investigadores:

Desde las directivas siempre nos exhortan a que desarrollemos nuestras clases teniendo como base los referentes curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); pero la verdad es que nosotros como escuela adolecemos de un currículo propio, lo que hacemos cada año es definir desde cada área unos planes de aula, que son los que al fin al cabo llevamos a los estudiantes (Docente de aula 5, comunicación personal, 10 de agosto de 2022).

En una reunión de Consejo Académico en la que se estaba realizando el análisis de los recientes resultados de la prueba saber 11°, se constató que nuevamente el área de menor desempeño había sido ciencias sociales y competencias ciudadanas, conservando la misma tendencia decreciente de los últimos tres años. Por lo cual se propuso la revisión de la malla curricular de esta área con el fin de fortalecerla, a la luz de los referentes curriculares del MEN; se logró evidenciar que la malla de sociales se encontraba desfasada dado que no contenía los aprendizajes mínimos en algunos grados; de igual manera, la malla curricular no contemplaba los lineamientos formativos del PEI (Relato autobiográfico, comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

En conclusión, a raíz de esa fragilidad en la formalización del texto curricular, emerge una segunda lógica institucional, que afecta la coherencia pedagógica del accionar curricular de la organización educativa que hemos denominado «indeterminación curricular», la cual será desarrollada conceptualmente en el capítulo «Construcciones de sentido».

Autonomía escolar: más allá del isomorfismo curricular

En Colombia, las organizaciones educativas gozan de una autonomía escolar, en el marco de lo estipulado en la Ley general de educación (Ley 115, 1994, art. 77) y lo definido en cada proyecto educativo institucional, para ordenar

los conocimientos esenciales definidos para cada nivel educativo, incorporar materias opcionales dentro de las áreas establecidas por la ley, ajustar ciertas áreas a las necesidades específicas y particulares de cada región, implementar métodos de enseñanza y coordinar actividades educativas, culturales y deportivas siguiendo las directrices establecidas por el MEN y las secretarías de educación departamentales o distritales u otras entidades similares. Estas entidades serán responsables de brindar orientación para la elaboración y ejecución del plan de estudios de las escuelas públicas bajo su supervisión. Frente a la dispersión de competencias y de esfuerzos de dichas instancias, se ha generado lo que aquí hemos denominado un isomorfismo curricular, entendido como una uniformidad curricular que desconoce las particularidades de las regiones y/o territorios; lo cual obedece a que los muchos establecimientos educativos hacen uso restringido o conservador de la autonomía de la cual gozan. Hacer uso de autonomía curricular, para asumir y generar un desarrollo curricular requiere, según Bolívar (1994), una cultura organizativa concreta, con una nueva forma de ejercer la profesión docente, que permita realizar su propio desarrollo curricular; si no se lleva a cabo una reconstrucción de la estructura organizativa, no podemos anticipar que ocurran alteraciones importantes en el sistema educativo y de los roles en la educación.

En palabras de Antonio Bolívar (1994), la autonomía en el desarrollo curricular de las organizaciones educativas, debe superar en primera instancia la concepción técnico-instrumental del currículo, con el fin de ampliar su alcance más allá de simplemente seguir y ajustar el plan de estudios establecido, se debe promover que las escuelas

cuenten con un proyecto cultural propio que refleje a la comunidad educativa a la que pertenecen y que sirva de base para orientar las decisiones respecto al currículo. La autonomía buscada para lograr una mejora en la escuela, al mismo tiempo que fortalecer la democracia, no puede limitarse a una simple delegación en la gestión, sino que debe impactar en la cultura escolar y capacitar a la institución para desarrollar su propio plan de estudios.

Bolívar (1994) propone un cambio curricular que permita pasar de una propuesta de enfoque técnico y racional que implica aplicar un plan de estudios predefinido desde fuera, adaptando según las necesidades locales a una propuesta que destaca el papel de los actores educativos en la creación del conocimiento curricular y construcción del cambio. En la siguiente tabla, Bolívar (1994) contrapone ambas visiones (ver Tabla 2):

Tabla 2. Propuestas curriculares

Currículo técnico-burocrático, prescrito externamente	El contexto del centro como agente de desarrollo curricular
El currículo se presenta como un elemento estático y concreto, independiente y necesario para la enseñanza.	El currículo se encuentra ligado al entorno educativo, se desarrolla dentro de ese entorno y está sujeto a evaluación constante.

Currículo técnico-burocrático, prescrito externamente	El contexto del centro como agente de desarrollo curricular
El conocimiento curricular es conocimiento científico, descubierto por expertos y generalizable a los contextos.	El conocimiento curricular es siempre local y surge en la práctica a través de la revisión continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
El cambio curricular es un proceso sistemático, iniciado y gestionado por la Administración educativa.	El cambio curricular es un proceso de desarrollo profesional a través del cambio de pensamiento y práctica, no un proceso organizacional de diseño e implementación.
El papel del profesor es recibir e implementar currículos prescritos, sin estar implicado intelectualmente en ellos.	El trabajo de profesor con el currículo, más que crear y adaptar su propio currículo o responder a los creados o impuestos por otros, es adaptarlo en respuesta a las percepciones de su contexto.

Fuente: Bolívar (1994).

En la presente obra se asume la autonomía en congruencia con los anteriores autores, en el sentido de que las organizaciones educativas deben hacer uso real de la autonomía de la cual gozan, para convertirse en verdaderas promotoras de desarrollo curricular que den respuestas a las necesidades y problemáticas de las comunidades educativas donde se encuentran insertas; desarrollo que no es para nada sencillo, dado el peso de las exigencias curriculares a las

organizaciones educativas y a los docentes de manera muy particular; tal como lo deja en evidencia, una profesora de aula, en el siguiente relato:

Lo que sucede es que estamos muy atacados con tanta cosa que inventa el gobierno y la secretaría de educación: tenemos el programa Todos aprender, el Saber es la vía, Ciclón, Proyecto Valiente, las capacitaciones del sindicato; sumado a esto lo que venimos trabajando desde la Institución; la verdad me siento estresada (Docente de aula 6, comunicación personal, 09 de agosto de 2022).

El anterior relato, nos ofrece una idea clara de esa sobrecarga discursiva, en términos de propuestas o discursos pedagógicos a la que se está viendo abocada la organización educativa y, de esta manera, genera distorsión del orden curricular establecido y afecta la subjetividad del docente. En este caso, la profesora dice sentirse agobiada, mostrando un tono de molestia por tal situación.

En el mismo sentido uno de los investigadores hace notar, en el siguiente relato autobiográfico, la cantidad creciente de propuestas o discursos educativos que llegan a las organizaciones educativas:

La sociedad actual y de manera especial los gobiernos de turnos se han caracterizado por endilgarle a las escuelas más y mayores responsabilidades, con la finalidad de responder a problemáticas sociales, económicas, de salud, políticas, etc.; por tal motivo, están llegando a las organizaciones educativas una

cantidad de propuestas, cada vez mayor y desde distintos actores sociales, para enfrentar dichas problemáticas; varias de esas propuestas son presentadas como enseñanzas obligatorias, para ser incluidas en la malla curricular, bien sea como cátedras especiales o haciendo parte de proyectos transversales (Relato autobiográfico, comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

En tal sentido, el accionar curricular de las organizaciones educativas se ha venido complejizando, quizás por el afán del gobierno nacional, territorial y local por mejorar los aprendizajes o desempeños de los estudiantes en las distintas pruebas externas; de manera permanente, se vienen implementando una serie de programas y proyectos que no son más que discursos políticos que intentan guiar el accionar curricular y, específicamente, las prácticas docentes, sin tener en cuenta las realidades socio-históricas del contexto cultural del que hacen parte.

En virtud de la anterior reflexión, podemos afirmar que al interior de las organizaciones educativas hacen presencia o transitan una multiplicidad de discursos, dado que las actividades simbólicas son un elemento esencial de la vida en sociedad; las organizaciones educativas, al igual que las organizaciones sociales, no pueden evitar este fenómeno. Como lo expresa Thompson (1998), las organizaciones se ven obligadas a experimentar «sobrecarga simbólica» y, para el caso que nos ocupa, esa sobrecarga simbólica hace referencia a una multiplicidad de discursos pedagógicos, tal como lo expresara la profesora en el relato anterior; discursos pedagógicos que, a su vez, pueden tener efectos

desorientadores en el accionar curricular de las organizaciones educativas.

Bajo la anterior premisa, se presenta la necesidad epistémica de posicionar la categoría «discurso pedagógico», dado que como ocurre con muchos conceptos, puede tener diversas interpretaciones, con lo cual se corre el riesgo de un enrarecimiento conceptual que dificulte o disperse la atención de los investigadores y del lector, lo que genera incoherencias en la investigación.

Es fundamental esclarecer que cuando en esta obra se habla de «discursos pedagógicos», no se hace referencia a aquella comunicación pedagógica, o acto comunicativo o proceso dialógico intersubjetivo que sucede exclusivamente en el aula de clases, comunicado con la intención de divulgar algún conocimiento en una relación compartida entre sujetos transmisores y adquirientes; es decir, la categoría discursos pedagógicos en la presente investigación no es asumida solo como comunicación en el aula.

Por su parte, Mariano Narodowski (1994) plantea el discurso pedagógico como lo que hace al sujeto expresar lo que expresa, el aspecto que dota de significado a los conceptos que se configuran, aquello que caracteriza y aporta herramientas determinadas al pensamiento en relación con la pedagogía; en otras palabras, el objeto de lo percibido será el campo discursivo relacionado con los procesos de elaboración y divulgación de conocimiento en las instituciones escolares. Este planteamiento, aunque interesante, no satisface plenamente lo que la presente investigación pretende conceptualizar o describir como discurso pedagógico.

Entre tanto, la mirada de Michel Foucault (1969) considera el discurso como un grupo de proposiciones que describen objetos, temas, prácticas con regularidad, orden, ciertas correlaciones, ciertas posiciones de acción, ciertas transformaciones asociadas a sistemas sociales históricamente definidos. Y la de D'Aubeterre (2007) afirma que el discurso debe entenderse como un sistema coherente de proposiciones que definen un campo de conocimiento más o menos específico o incluso que, en este caso, es la pedagogía.

Los discursos, como sistema coherente de significado, no son simplemente matrices proposicionales que proporcionan una pintura concreta que representa la realidad según una perspectiva persuasiva particular; más bien, son una fuente generativa de «comprensiones colectivas» que compiten o se fusionan entre sí para legitimar el proceso de apropiación de la realidad social que construimos a través de la práctica. Y es, precisamente, a partir de los autores anteriores, sumado a las pesquisas fenoménicas de los investigadores, que se presenta un concepto de discurso pedagógico que sería el un nuevo aserto de la presente investigación: los discursos pedagógicos, son un conjunto de representaciones construidas socialmente, subyacentes a la formación del ser humano, emitidos a través de la producción oral y/o composición escrita de textos, por diferentes actores sociales, a partir de varios ámbitos, bajo perspectivas e intencionalidades diversas, que propician o privilegian determinadas formas pedagógicas de la actividad docente o del accionar curricular, mientras se disuaden o se ocultan otras. Y cuya finalidad es comunicar o representar el mundo de lo educativo, específicamente a los procesos

de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el contexto institucional de las organizaciones educativas.

A manera de síntesis, a continuación, se presentan los distintos discursos pedagógicos que se han evidenciado en el contexto empírico de la organización educativa y que hacen parte del accionar curricular y que continuamente se encuentran ejerciendo sobrecarga simbólica sobre estas organizaciones. La taxonomía de estos discursos pedagógicos se construyó a partir de la observación participante, entrevistas y grupos focales del caso en estudio, con lo cual se pudo captar las peculiaridades más significativas de cada uno de ellos, tomando dos aspectos organizadores claves, como lo son el contexto de producción y la descripción del contenido de cada discurso (ver Tabla 3).

Es importante hacer claridad que la taxonomía que aquí se presenta corresponde al sexto aserto de la presente investigación, la cual no tiene la pretensión de ser absoluta, en el sentido de que en esta clasificación no se agotan todos los posibles discursos pedagógicos; simplemente estos fueron los discursos identificados en el contexto del estudio de caso; además, cualquier pretensión de universalidad o integralidad conduciría a una falta de identificación y descripción de los discursos educativos que ingresan a las organizaciones educativas desde diferentes contextos de producción o expresión y que no caracterizarían la tipología actual. Aquí no se finaliza con la presente tipología, porque siempre es posible identificar otros discursos educativos que pasarán a formar parte de la sobrecarga simbólica de discursos educativos a la que las organizaciones educativas están obligadas, como se evidencia en la Tabla 3.

Tabla 3. Taxonomía de los discursos pedagógicos

Discurso pedagógico	Contexto de producción	Descripción
Gubernamental / Legal	Ministerio de educación	Discurso pedagógico constituido por los programas y proyectos diseñados y controlados por el Estado, en sus distintos niveles gubernamentales, mediante determinaciones legales, políticas públicas o mecanismos administrativos.
Gremial	Sindicato de educadores	El discurso pedagógico se refiere a cualquier directriz o texto elaborado por los sindicatos como respuesta al discurso docente público de la profesión docente.
Epistémico	Facultades de educación Escuelas normales Investigadores	El discurso pedagógico consta de todos los conceptos y teorías de diversas disciplinas de la ciencia de la educación y explica históricamente los hechos educativos.
Institucional	Organización educativa	El discurso de pedagógico se formula por acuerdo y es una estructura de referencia en el trabajo de aprendizaje en las organizaciones educativas.

Discurso pedagógico	Contexto de producción	Descripción
Tradicional	Organización educativa	El discurso de pedagógico, que consta de todas estas convenciones y tradiciones de experiencia, práctica y uso, está legitimado, pero aún no instituido. Se origina de prácticas docentes culturales profundamente arraigadas.
Subjetivado	Profesor	Discurso pedagógico, que el profesor ha internalizado, hace referencia a todos aquellos esquemas teóricos y prácticos que guían la acción docente que le permiten interpretar o moldear, para diseñar su práctica.
Práctico	Aula de clases	El discurso pedagógico que se desarrolla cada día en el aula es particularmente relevante para las prácticas que los docentes llevan a cabo en el aula.

Fuente: elaboración propia.

Sobre los discursos pedagógicos identificados y descritos en la anterior taxonomía, es preciso realizar las siguientes precisiones: de acuerdo con Bajtin (2011), los discursos son esencialmente polifónicos. Esta polifonía discursiva

es evidente porque aparecen varias voces en el habla, en su textualidad interna; con base en este concepto se puede decir que el discurso pedagógico no es ni puede ser excluyente, su formación y reproducción sigue la lógica de convergencia y diferenciación en el desarrollo histórico, de modo que todo discurso pedagógico está permeado por otro discurso pedagógico. Si bien es cierto que cada discurso pedagógico posee un contexto de elaboración diferente, considerando la diversidad de actores presentes en las organizaciones educativas, creadores de discursos pedagógicos, esencialmente distantes o separados entre sí, pero igualmente discursos polifónicos, no existe un discurso pedagógico puro, ya que son capaces de integrar voces de otros discursos, lo cual es producto de la polifonía.

Los diferentes discursos pedagógicos propician que el sujeto defina su identidad, en este sentido, Gee (2005) afirma que toda persona es partícipe de multitud de discursos y cada uno de ellos representa una de nuestras diferentes identidades; continúa sosteniendo que todo discurso integra una teoría que normalmente sentada y una forma estándar de pensar, sentir y comportarse; lo que permite construir el discurso a partir de las palabras de los demás. En razón a esas interacciones, donde intermedia la narrativa, el sujeto se configura y reconfigura de diverso modo, en donde el otro tiene una influencia directa, por la cultura, el ámbito organizacional y por el contexto, es decir en razón al mundo de símbolos comunes en el que las personas están inmersas.

En conclusión, a raíz de esa sobrecarga de discursos pedagógicos que se ciernen sobre las organizaciones educativas, emerge una tercera lógica institucional que afecta

la coherencia pedagógica del accionar curricular; que aquí hemos denominado «segmentación curricular», la cual será desarrollada conceptualmente en el capítulo «Construcciones de sentido».

Gestión curricular: búsqueda de la coherencia pedagógica

Desde la teoría organizacional, se evidencia la prerrogativa de las organizaciones para buscar la coherencia, como una posibilidad de generar con mayores posibilidades de éxito su misión institucional; por su parte, Antonio Bolívar (2019) señala que las escuelas, según muestran la sociología de la enseñanza y el análisis institucional, funcionan de manera independiente, con cada docente operando por su cuenta en el aula. Cada elemento posee una autonomía funcional, donde la estructura no está integrada con el trabajo individual de los miembros ni con los resultados obtenidos. Cuando la organización carece de una conexión sólida y las prácticas docentes dependen del voluntarismo de cada profesor y de la «lógica de la confianza», las expectativas sobre el desempeño conjunto de la organización se ven limitadas. En efecto, un establecimiento educativo que se encuentra desarticulado o escasamente vertebrado, no tendrá posibilidades de generar un accionar curricular en perspectiva de una identidad pedagógica que le de coherencia pedagógica. Por eso se deposita confianza en el PEI de la escuela que sirve como base para dar coherencia a las acciones individuales.

De acuerdo con Panqueva (2008), la gestión curricular consiste en la habilidad de organizar e implementar el

proyecto pedagógico de la institución, conceptualizando qué enseñar y qué deben aprender los estudiantes. En este sentido, la gestión curricular se centra en la formación de los estudiantes a través de la aplicación del PEI en el aula, buscando constantemente mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la institución. Por lo tanto, se requiere un trabajo en equipo coordinado por la institución y acuerdos mínimos basados en el PEI, acerca de temas fundamentales en la enseñanza y el proceso de aprendizaje, como la evaluación, la conexión entre niveles educativos, áreas y grados, la organización de contenidos, la aplicación de textos, la creación y empleo de recursos didácticos, la atención a estudiantes con necesidades pedagógicas particulares y de apoyo a la formación permanente de docentes.

También se define la gestión curricular como un conjunto de prácticas, procesos y decisiones realizadas por diferentes actores en una institución educativa con el objetivo de estimular, motivar, desarrollar y reflejar el currículo y sus buenas prácticas en la institución (Álvarez, 2015). La anterior definición se relaciona con el desafío de que, según Porter (2004), la clave para la gestión del currículo es establecer conexiones entre lo que se planea enseñar, lo que se enseña en clase y lo que los estudiantes están aprendiendo. En ese sentido, en la presente investigación se asume la gestión curricular como un conjunto de procesos, decisiones y prácticas que se llevan a cabo en las organizaciones educativas para inspirar, motivar y desarrollar y generar coherencia entre la estructura curricular, la subjetivación de dicha estructura, las prácticas curriculares, al igual que todos los procesos de recontextualización permanente a los que debe ser objeto dicha estructura curricular.

Como bien lo hace notar Perrenoud (2010), en la vida cotidiana todos experimentan contradicciones, ambivalencias, cambios intempestivos y precisamente la búsqueda de la coherencia y la denuncia de la injusticia se encuentran en el centro de cualquier ejercicio colectivo; por tanto, es importante comprender cómo los perciben los actores y cómo se logra la coherencia en el entorno institucional. Continúa este autor expresando que en cualquier organización existe una brecha entre el trabajo real y el trabajo prescrito, por la sencilla razón de que hay que lidiar con personas quienes poseen sus propios ideales, valores, intereses, proyectos, lo que en ciertas ocasiones no encaja completamente con lo que la organización espera.

Perrenoud (2010), de manera casi poética, dice que «en este mundo relativamente opaco, crear transparencia es todo un reto» (p. 119) y que el alma humana está diseñada para tolerar la contradicción y el caos, pero aun así resistirá cuando se le pida que acepte la coherencia creada por los demás; en ese sentido, la reflexión sobre la coherencia conlleva necesariamente a una reflexión sobre la gobernanza de las instituciones educativas para que estas no se comporten como una anarquía organizada narrada por Friedberg y Musselin (1996), sino que la búsqueda misma de coherencia se convierta en un criterio de calidad; que permita ir conciliando coherencia y autonomía, donde los profesores deban trabajar juntos como músicos en una orquesta, no como grandes solistas; obviamente sin pretender una coherencia total y duradera, y aún menos un pensamiento único. Sin embargo, se busca cierta coherencia, de modo que las actividades educativas puedan diseñarse e implementarse de manera que garanticen el éxito.

Entretanto, Guarro (2020), establece la urgencia de profundizar la idea de cohesión institucional desde una perspectiva integrada de las principales dimensiones de la cultura escolar, porque la evidencia muestra que es un determinante principal de la calidad educativa. También afirma que, desde las prácticas de gestión organizacional, se ha hecho el intento de trasegar por este camino, pero en la dirección equivocada, por al menos dos razones: 1) no hay una comprensión clara de lo que significa coherencia institucional más allá de vagos eslóganes ordinarios; 2) se ha descuidado el proceso de creación de coherencia y se eligió el camino burocrático y fiscal, cuya falta de eficiencia real ya ha sido probada fehacientemente.

Según Guarro (2020), desde hace largo tiempo, la coherencia se ha convertido en un elemento preeminente en todas las cuestiones que se relacionan con la educación de manera general y con la dinámica educativa específicamente. Esta preocupación se origina en razón a que la coherencia se ha convertido no exclusivamente en una exigencia teórica, sino también en un factor de calidad que incide en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Cada vez se encuentra más y, por lo tanto, es deseable en los entornos educativos un vínculo más consistente entre el contexto y el desempeño de los estudiantes. De igual manera, se apoya en Newman *et al.* (2001a; 2001b), debido a que estos autores definen una hipótesis de trabajo en la que se plantea un fuerte vínculo entre el marco o sistema para la mejora institucional; en otras palabras, las políticas y prácticas de cada centro de formación, la continuidad de los programas de formación y los resultados de los estudiantes. Según este enfoque, desarrollado recientemente

por Johnson (2008), la evidencia empírica hasta la fecha se relaciona con esfuerzos de mejora escolar que fortalecen la coherencia de los planes de estudio escolares con aumentos en el rendimiento de los estudiantes.

Con el fin de establecer un concepto de coherencia institucional, Guarro (2020), a partir de las revisiones de literatura, nos plantea la siguiente definición: la coherencia institucional es un vínculo importante entre los diversos aspectos, dimensiones, procesos y políticas que conforman la cultura escolar, la cual se estructura para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; y, de manera más empírica, enuncia que una institución educativa es coherente si las decisiones que se adoptan acerca de las dimensiones, procesos y políticas, constitutivos de su cultura, están relacionadas entre sí y tienen la intención de mejorar los aprendizajes del alumnado.

Por su parte, a Fullan (2010), en sus estudios sobre mejoramiento escolar, le parece evidente que dirigir el aprendizaje y construir coherencia son dos aspectos que deben ir vinculados. De esta manera, a medida que avanzaban sus trabajos a nivel del sistema escolar en los Estados de Ontario y California, así como en Australia y otros países, comenzó a focalizarse en el problema de la coherencia. Afirma que muchos sistemas tienen demasiados planes (sobrecarga), falta de políticas coordinadas (fragmentación) y la implementación de la visión sobre el terreno se establece en términos superficiales (superficialidad). Como resultado de este trabajo, decidió que una de las tareas más importantes de un líder es «crear coherencia».

En este sentido, la coherencia se define como completa y objetiva. En otras palabras, si no hay coherencia en

la mente humana, esta no existe. La definición formal de coherencia es una comprensión profunda y compartida de cómo funcionan las cosas. Por tanto, afirma que los líderes deben esforzarse por ser coherentes dentro y entre cada nivel. Sin embargo, para los líderes escolares es importante lograr estos objetivos porque trabajan en el área de acción del que depende el éxito. En una palabra: los líderes pedagógicos deben ser capaces de crear coherencia, más allá de las constantes disrupciones que se puedan generar, debido a los nuevos actores que llegan o se van, o cuando cambian de manera sustancial elementos del entorno.

Tomando en consideración los autores anteriores y de acuerdo con lo que se ha planteado en el problema de investigación, se asumió que se requiere que las organizaciones educativas construyan una identidad pedagógica que tenga como propósito básico la búsqueda de la coherencia pedagógica en su accionar curricular. Esta, a su vez, debe encontrarse orientada por una alineación u ordenación, entre lo esperado, lo establecido, lo subjetivado y lo realizado en términos curriculares; dado que en la medida en que se construya coherencia pedagógica en los distintos procesos de la gestión curricular, ayudará a que la acción pedagógica en los establecimientos educativos se conciba y desarrolle con mayores posibilidades o garantías de éxito.

Se ha evidenciado cómo algunos docentes obran desde su subjetividad para mantener la coherencia mientras que otros actores, a quienes les importa menos todo, se resisten a los intentos de imponer la coherencia en la organización educativa y, por tanto, se observaron unas subjetividades pedagógicas en crisis, en las cuales no se han subjetivado los aspectos centrales de una identidad pedagógica.

En conclusión, a partir del reconocimiento de unas subjetividades pedagógicas en crisis generadas, producto de una precaria apropiación de lo curricular, emerge una cuarta lógica institucional que afecta la coherencia pedagógica del accionar curricular y que hemos denominado «subjetivación docente fragmentada», la cual será desarrollada conceptualmente en el capítulo «Construcciones de sentido».

Capítulo 2. Construcciones de sentido: lógicas institucionales

De acuerdo con Friedland y Alford, (2001) las lógicas institucionales son entendidas como un grupo de actividades concretas y representaciones simbólicas que forman los fundamentos de la estructura de la organización y que están al alcance tanto de las organizaciones como de las personas para su desarrollo. En este capítulo se van a conceptualizar las cuatro lógicas institucionales que fueron emergiendo del proceso investigativo, develadas como problemáticas que convierten el accionar curricular de las organizaciones educativas, en una dialéctica permanente que, por consiguiente, afecta su coherencia pedagógica.

Segmentación curricular

La «segmentación curricular», como lógica institucional subyacente, es producto de la sobrecarga discursiva que introduce distorsión en el accionar curricular, al generar sub-universos de significados segregados. Esta fuerte sobrecarga simbólica convierte el orden institucional en un campo de fuerzas, donde se confrontan los distintos discursos pedagógicos que hacen tránsito en la organización educativa (ver Tabla 3); el orden curricular segmentado afecta la subjetividad y las prácticas docentes y termina alterando la coherencia pedagógica del accionar curricular.

La segmentación curricular, como lógica institucional develada, es generadora de una dialéctica curricular que afecta la coherencia pedagógica del accionar curricular de la organización educativa y se hace evidente en los siguientes relatos:

En la sede bachillerato, el trabajo de las jornadas mañana y tarde se ha vuelto diferenciado, son recurrentes los comentarios de los distintos actores sociales estudiantes, padres de familia, y docentes, en el sentido de que lo que se enseña en cada una de las jornadas no tiene el mismo nivel de complejidad o profundidad, con lo cual la jornada de la tarde se encuentra avocada a menores niveles de desempeño de cada competencia a desarrollar; desempeño que se evidencia en los resultados de la prueba saber; al cuestionar al coordinador y los docentes de esta jornada, se hizo evidente que estos tienen bajas expectativas académicas de los estudiantes, y de ahí el trabajo diferenciado en términos de contenidos y niveles de desarrollo de competencias y de menor exigencia en las actividades evaluativas (Comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que en la organización educativa su orden curricular se ha fraccionado, dado que los profesores en virtud del bajo rendimiento académico esperado de los estudiantes de la jornada de la tarde han disminuido el nivel de complejidad o profundidad del currículo establecido; en tal sentido, coexisten al menos dos órdenes curriculares o un mismo orden curricular con sub-universos de significados distintos:

Viéndolo de esa manera, es cierto que sí, a la escuela llegan por distintas vías discursos que pueden ser o no contradictorios, pero yo no le veo problema a eso, es más, pienso que de alguna manera esas otras visiones de la enseñanza y el aprendizaje, hay que aprovecharlas para nutrir nuestras prácticas (Docente de aula 8, comunicación personal, 09 de agosto de 2022).

En mi humilde opinión sí creo que esa cantidad de propuestas educativas, que usted ha definido como discursos pedagógicos, sí pueden de alguna manera dificultar nuestro trabajo, como dice el refrán el que mucho abarca poco aprieta (Docente de aula 11, comunicación personal, 13 de agosto de 2022).

Yo no había hecho conciencia de todos esos discursos, pero bueno, siempre he pensado que nosotros como escuela sólo debemos observar lo que nos exige el Ministerio, porque, entre otras cosas, si nos detenemos a prestar atención a tantas propuestas corremos el riesgo de perder el norte (Docente de aula 6, comunicación personal, 05 de agosto de 2022).

Creo que a este tema hay que darle mente, ya hemos visto cómo recientemente están haciendo tránsito en la escuela discursos, como el de ideología de género y lo vemos de manera clara cómo se promueve esta desde el programa Valiente, que viene impulsando Profamilia y que, si nosotros como escuela no lo analizamos bien, es posible que los profesores y los mismos estudiantes terminemos apropiándolo muy

mal (Docente de aula 5, comunicación personal, 05 de agosto de 2022).

En cuanto a cuál de los distintos discursos o propuestas pedagógicas impacta con mayor fuerza mis prácticas de aula, pienso que es la nuestra, es decir, lo que desde hace mucho tiempo hemos venido haciendo (Docente de aula 12, comunicación personal, 15 de agosto de 2022).

No sabría con exactitud, creería yo, que de alguna manera todos esos discursos cobran vida en lo que hago, es que no es fácil definir cuál de ellos, lo que sí es cierto es que en mi caso desde siempre he tenido como referente lo que nos va solicitando o exigiendo el Ministerio, aunque reconozco que necesitamos capacitación al respecto (Docente de aula 13, comunicación personal, 15 de agosto de 2022).

Indeterminación curricular

La «indeterminación curricular», como lógica institucional subyacente, es producto de la fragilidad en la formalización de los documentos y procesos institucionales; introduce distorsión en el accionar curricular, y convierte el orden institucional en un campo de fuerzas, dado que presenta bajos niveles de prescripción y especificación curricular documentadas por escrito; le impide a la organización educativa tener una estructura que guíe de manera conjunta el accionar curricular, y perturba así la coherencia pedagógica:

A mi despacho se presenta un docente que ha sido recién nombrado por la Secretaría de educación respectiva, para hacerse cargo de la asignación académica del área de inglés, que se venía proveyendo mediante las modalidad de horas extras con docentes de planta, y una vez le informé cuáles serían cursos (grados y grupos) que asumiría dentro de su asignación académica, acto seguido me pregunta que le entregara el plan de área respectiva; le respondí que se acercara al coordinador, a su vez, el coordinador le dice que ese documento estaba bajo revisión y que esperara hasta el día siguiente, que llegara el docente jefe del área de inglés, dado que ese día el docente se encontraba cumpliendo una cita médica; pero a su regreso le hizo entrega del plan de área incompleto, según lo hizo saber posteriormente el nuevo docente (Comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

En un encuentro casual en la sala de profesores, se encontraban seis profesores de distintas áreas académicas, en medio de una acalorada conversación relacionada con las planeaciones de clases; dos de los profesores del área de matemáticas, cuestionaban al resto de ellos, porque estos manifestaron que en sus planeaciones de clases no estaban observando el plan de área, simplemente alegaban que ese plan no contenía la totalidad de contenidos y actividades a realizar en ese periodo académico, es decir, se encuentra inconcluso (Comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

Subjetivación docente fragmentada

La «subjetivación docente fragmentada», como lógica institucional subyacente, producto de subjetivación pedagógica en crisis, introduce distorsión en el accionar curricular, y convierte el orden institucional en un campo de fuerzas, dado que presenta una precaria internalización de lo curricular. Esto le impide a la organización educativa que los docentes tengan una subjetividad pedagógica acorde con las intencionalidades formativas, lo que perturba así la coherencia pedagógica:

Las capacitaciones ofrecidas por el programa PTA (Programa Todos Aprender), del MEN, son espacios formativos para los docentes focalizados del programa, denominados STS, (Sesiones de Trabajo Situado); y cuyo propósito central es capacitar en la apropiación de los referentes curriculares para que estos hagan parte de los planes de clases de cada docente; pero al final se observa que los docentes no realizan las planeaciones basadas en los referentes curriculares, dada la precaria apropiación de estos referentes por parte de los docentes (Comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

En el desarrollo de una reunión de docentes del área de ciencias sociales, en la que hice parte, pude observar que a algunos docentes les cuesta sobremanera la internalización de los referentes curriculares sugeridos por el MEN, es decir, no se han apropiado de manera adecuada los lineamientos curriculares, los

estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, incluso hasta los planes de área contruidos por el colectivo de docentes (Comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

Lo que yo digo es que quieren hacer muchos cambios, o los quieren hacer muy rápidos, imponérselo a uno sin ofrecer la capacitación adecuada, lo cual hace que nuestro trabajo se vuelva más difícil, imagínate si cada cierto tiempo se nos pide que asumamos una apuesta distinta de la educación, y así nos pasó con el tema de los indicadores de logros, cuando por fin nos habíamos apropiado de ellos, entonces llegó el MEN y cambió al discurso de niveles de desempeño, en fin, siempre ha sido así (Docente de aula, comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

Mis prácticas no se alejan de lo que tenemos acordado, aunque lo acordado no siempre es lo mismo para todos, me explico, dentro de las ciencias sociales que es mi área, somos 6 docentes y muy a pesar de que generamos reuniones de área, siempre se generan diferencias a lo establecido de un profe a otro (Docente de aula, comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

Voluntarismo docente

Se ha evidenciado otra causa importante generadora de esa fractura pedagógica y es lo que hemos determinado como «voluntarismo docente», como lógica institucional subyacente, para hacer referencia a que las prácticas

docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y se caracteriza por conllevar a prácticas docentes desarticuladas, producto de la decisión subjetiva, haciendo mal uso de la autonomía profesional en la que cada docente hace de su aula, su clase y su materia un territorio de autonomía, aludiendo a la libertad de cátedra y recientemente al llamado pluralismo pedagógico, que es una propuesta de la FECODE (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación). Esto se da con el ánimo de evitar que el maestro se vea atrapado en un modelo pedagógico único y tenga, así, libertad para desarrollar el marco pedagógico que él considere pertinente. Este voluntarismo docente también genera distorsión en el accionar curricular, lo que convierte el orden institucional en un campo de fuerzas de prácticas desarticuladas que afectan la coherencia pedagógica de la organización educativa:

Dentro de las actividades del programa PTA (Programa Todos Aprender), del MEN, se les realiza a los docentes un acompañamiento in situ, en el aula de clases respectiva, con el fin de fortalecer su capacitación, mediante la modelación de distintas formas de trabajar de manera más actualizada, los contenidos curriculares en el aula de clases, pero lo que se logra evidenciar, es que mientras son observados por los tutores, realizan una clase modelo, pero tan pronto dejan de observarlo, vuelven a sus viejas prácticas pedagógicas (Comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

En conversación con la tutora del PTA, Programa Todos Aprender del MEN, me hace saber la dificultad

de trabajar con los textos escolares de las áreas de lenguaje y matemáticas que el Programa ha enviado para los estudiantes; dado que la mayoría de los profesores, con la excusa de que las actividades en ellos consignadas se encuentran muy avanzadas para nuestros estudiantes de básica primaria; y efectivamente continúan trabajando sin hacer uso de ese material, o haciendo uso restringido de ese material enviado por el Programa (Comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

Un día cualquiera dedicado a actividades de desarrollo institucional, los coordinadores manifestaron en la asamblea que muchos de los docentes no estaban utilizando el formato de planeación de clases que el establecimiento recientemente había señalado y adoptado para tal fin. Inmediatamente las reacciones de los docentes aludidos no se hicieron esperar e intentaron desvirtuar o restarle importancia a los señalamientos de los coordinadores, alegando que el formato que siempre han utilizado era muy similar al nuevo y que prácticamente contiene los mismos aspectos y que no le veían problema a eso (Comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

Cada vez que a mi escuela llega una propuesta de trabajo nueva, bien sea de parte de la Secretaría de educación o del MEN, la primera reacción de algunos docentes es de rechazo, es de malestar frente a lo nuevo, me pregunto si esta postura un tanto reaccionaria obedece a que se tiene una visión estrecha de la educación, o simplemente no quieren salir de su zona

de costumbre. También he notado que hay otros docentes que de manera explícita no reaccionan frente a lo que se desea implementar, pero tampoco se movilizan, es decir, se muestran apáticos, escépticos; y continúan perpetuando sus mismas prácticas (Comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

Si bien es cierto que aquí en la institución se establecen algunas líneas de acción pedagógica, al final cada docente termina realizando sus prácticas a partir del saber pedagógico que ha construido a través del tiempo (Docente de aula 15, comunicación personal, 18 de agosto de 2022).

Yo he trabajado ya en 3 instituciones educativas, y creo definitivamente que, en mis prácticas de aula, pesa más mi formación y mi experiencia docente; que lo que se establece desde las directivas de los colegios (Docente de aula 16, comunicación personal, 18 de agosto de 2022).

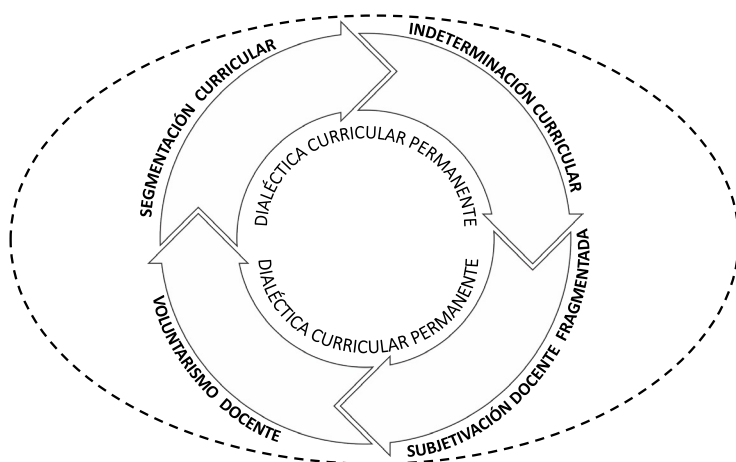
Para mí la clase es un territorio de incertidumbres y, en ese sentido, lo que yo planifico muchas veces se queda ahí como letra muerta, porque la clase toma otros rumbos y me toca como docente desarrollar otro libreto, por así decirlo (Docente de aula 18, comunicación personal, 20 de agosto de 2022).

Mis prácticas no se alejan de lo que tenemos acordado, aunque lo acordado no siempre es lo mismo para todos, me explico, dentro de las Ciencias sociales que

es mi área, somos 6 docentes y muy a pesar de que generamos reuniones de área, siempre se generan diferencias a lo establecido de un profe a otro (Docente de aula 19, comunicación personal, 20 de agosto de 2022).

A manera de síntesis reconstructiva, tomando como base las cuatro lógicas institucionales que fueron develadas de la organización educativa, a continuación, se presenta la dialéctica curricular permanente construida a partir de la teoría sustantiva (ver Figura 3):

Figura 3. Dialéctica curricular permanente construido a partir de la teoría sustantiva



Fuente: elaboración propia.

Análisis de contenido de la autoevaluación institucional desde la perspectiva de las lógicas curriculares

Las anteriores lógicas institucionales develadas al interior de la organización educativa hacen presencia en el accionar curricular institucional a través de una dialéctica permanente, tensionante por demás; lo cual afecta la coherencia pedagógica y subsecuentemente impide la construcción de una identidad pedagógica. En tal sentido, se ha observado que dichas lógicas guardan una estrecha relación con un nivel de desarrollo incipiente que muestran algunos aspectos de la gestión educativa. A continuación, se presenta en una matriz de registro, los resultados de la autoevaluación institucional, realizada por con equipo de gestión de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, en los componentes y procesos que hacen parte de las dimensiones de la gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad; aunque es preciso aclarar que el foco investigativo se colocó sobre la gestión académica, dado que esta guarda una relación directa con en el accionar curricular, en tanto que las otras tres dimensiones de la gestión se han obviado de manera intencional los componentes y procesos de menor incidencia o escasa relación con el accionar curricular. Esta matriz de autoevaluación institucional es la sugerida por el MEN en su Guía para el mejoramiento institucional (Guía N° 34, 2008), publicada en el año 2008; y para este ejercicio investigativo se tomó en consideración la escala propuesta de autoevaluación que consta de cuatro niveles de desarrollo, cada uno con un valor numérico, así:

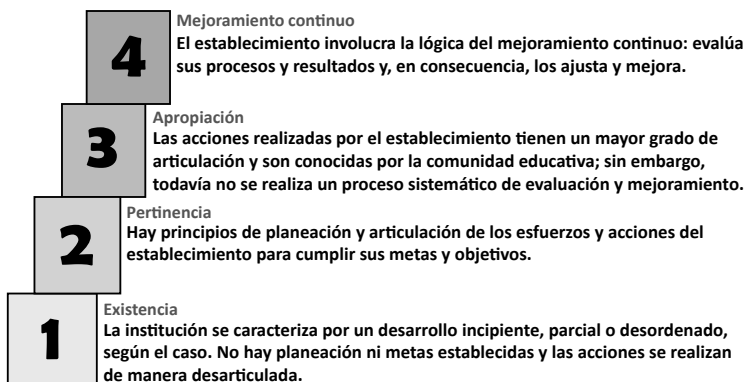
1 **«Existencia»**: existe un desarrollo inicial, limitado o caótico, y las acciones se ejecutan de forma descoordinada.

2 **«Pertinencia»**: se observan algunos fundamentos de planificación y coordinación de esfuerzos y acciones para alcanzar los objetivos y metas.

3 **«Apropiación»**: las acciones institucionales muestran un mayor nivel de coordinación y, en términos generales, son reconocidas por la comunidad educativa.

4 **«Mejoramiento continuo»**: los procesos están establecidos y se evalúan regularmente para mejorarlos (MEN, 2008) (ver Figura 4).

Figura 4. Escala valorativa para la autoevaluación institucional



Fuente: Guía 34 del MEN (2008, p. 8).

A continuación, se realiza la revisión y análisis de los resultados de la autoevaluación institucional de las cuatro dimensiones de la gestión institucional que contempla la

Guía 34: académica, directiva, administrativa y de la comunidad; bajo el siguiente ordenamiento para cada uno de los tipos de gestión: concepto, tabla de procesos y componentes, los resultados de la autoevaluación institucional, tabla de lógicas institucionales subyacentes y, por último, un aparte conclusivo, desde una mirada de la identidad pedagógica organizacional, como concepto y desde el dispositivo de gestión propuesto.

Gestión académica

En primer lugar, se presenta el análisis de contenido sobre la gestión académica, la cual se define como el núcleo del quehacer de una institución educativa, puesto que indica la orientación de sus actividades para asegurar que los alumnos aprendan y adquieran las habilidades requeridas para su desarrollo personal, social y profesional. Este ámbito de la gestión abarca la planificación curricular, las prácticas educativas de la institución, la administración de clases y el seguimiento académico (ver Tabla 4).

Tabla 4. Procesos y componentes de la gestión académica

Área: gestión académica		
Proceso	Componente	Código del componente
Diseño pedagógico (curricular)	Plan de estudios	CGAC01

Área: gestión académica		
Proceso	Componente	Código del componente
Diseño pedagógico (curricular)	Enfoque metodológico	CGAC02
	Recursos para el aprendizaje	CGAC03
	Jornada escolar	CGAC04
	Evaluación	CGAC05
Prácticas pedagógicas	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales	CGAC06
	Estrategias para las tareas escolares	CGAC07
	Uso articulado de los recursos para el aprendizaje	CGAC08
	Uso de los tiempos para el aprendizaje	CGAC09
Gestión de aula	Relación pedagógica	CGAC10
	Planeación de clases	CGAC11
	Estilo pedagógico	CGAC12
	Evaluación en el aula	CGAC13
Seguimiento académico	Seguimiento a los resultados académicos	CGAC14
	Uso pedagógico de las evaluaciones externas	CGAC15
	Seguimiento a la asistencia	CGAC16

Área: gestión académica		
Proceso	Componente	Código del componente
Seguimiento académico	Actividades de recuperación	CGAC17
	Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje	CGAC18
	Seguimiento a los egresados	CGAC19

Fuente: MEN (2008, p. 29).

Diseño pedagógico (curricular): explica lo que los estudiantes aprenderán en cada campo de estudio, materia, nivel académico y proyecto interdisciplinario, el momento programado para adquirir dicho conocimiento, los recursos necesarios y cómo se llevará a cabo la evaluación de los aprendizajes. Incluye:

- CGAC01. El plan de estudios se compone de varios planes de área desarrollados de manera independiente, sin conexión con lo establecido en el PEI (existencia).
- CGAC02. La institución ha establecido parcialmente un enfoque metodológico que detalla los métodos de enseñanza por áreas o grados (existencia).
- CGAC03. En ocasiones, se han implementado procesos administrativos para la dotación, uso y mantenimiento de los recursos de aprendizaje, aunque su aplicación es esporádica (existencia).

- CGAC04. La institución cuenta con mecanismos aislados para controlar las horas de clase que los estudiantes reciben efectivamente (existencia).
- CGAC05. La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes se basa en criterios individuales o por áreas (existencia).

Prácticas pedagógicas: organizar las actividades de la institución educativa con el objetivo de fomentar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

- CGAC06. Parcialmente definidas están las opciones didácticas que la institución educativa emplea, las cuales son utilizadas de forma individual por los docentes (existencia).
- CGAC07. Si bien la institución reconoce la relevancia pedagógica de las tareas escolares, son los docentes quienes las gestionan basados en criterios propios (existencia).
- CGAC08. A pesar de que la institución cuenta con una política respecto al uso de recursos para el aprendizaje, esta no está integrada con la propuesta pedagógica (existencia).
- CGAC09. Igualmente, la institución posee una política sobre el uso adecuado de los tiempos destinados al aprendizaje, pero esta no está coordinada con las actividades pedagógicas. La organización y distribución del tiempo es deficiente, lo que resulta en improvisaciones frecuente (existencia).

Gestión de aula: materializar el ejercicio de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.

- CGAC10. Se reconoce la importancia de la interacción pedagógica como un pilar fundamental en el proceso educativo. No obstante, en la organización del trabajo en el aula prevalece una relación unidireccional con el docente (existencia).
- CGAC11. Los maestros disponen de una herramienta de planificación bastante genérica donde se detallan: (1) los contenidos a aprender; (2) los objetivos; y (3) los recursos didácticos (existencia).
- CGAC12. En la dinámica de la clase se prioriza la disciplina como única fuente para estructurar los contenidos de enseñanza y la presentación magistral del conocimiento (existencia).
- CGAC13. La institución tiene un sistema de evaluación del rendimiento académico incompleto, el cual no es familiar para todos los docentes, alumnos y padres (existencia).

Seguimiento académico: establecer los resultados de las actividades en función de la asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y nivelación de problemas de aprendizaje.

- CGAC14. El seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes es aislado e individualizado y no resulta en ninguna acción correctiva para lograr las metas (existencia).

- CGAC15. El análisis del desempeño de los estudiantes en la evaluación externa conduce a acciones que mejoran el aprendizaje de los estudiantes (pertinencia).
- CGAC16. La institución cuenta con algunas estrategias para controlar las faltas a clases, pero en algunas sedes se aplicó poco y sin indagar los motivos (existencia).
- CGAC17. La institución posee estrategias de nivelación para los estudiantes, pero estas han sido creadas a partir de criterios particulares, que no traen consigo el mejoramiento de los resultados (existencia).
- CGAC18. Algunos docentes por iniciativa propia abordan casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizajes relacionados con los estudiantes (existencia).
- CGAC19. el vínculo de la institución con los egresados es escaso, por lo tanto, la información que se posee de ellos es irrelevante (existencia).

A continuación, se presenta la Tabla 5 en la que, a partir de los resultados de los componentes de la autoevaluación institucional, se evidencian las lógicas institucionales que inicialmente fueron emergiendo de las entrevistas y grupos focales con los docentes de la organización educativa objeto de análisis.

Tabla 5. Lógicas institucionales subyacentes – autoevaluación institucional

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
El plan de estudios es un compilado de los planes de área elaborados de forma separada e individual, sin cohesión con lo estipulado en el PEI.	De la manera aislada como se encuentran conformados los distintos planes de área, denota una clara <i>segmentación curricular</i> .
La institución tiene definido parcialmente un enfoque metodológico que hace explícitos los métodos de enseñanza por áreas o grados.	Un enfoque metodológico parcialmente definido, o no unificado, revela una <i>indeterminación curricular</i> .
La evaluación del rendimiento académico de los alumnos se basa en criterios individuales o por áreas específicas.	Cuando los procesos de evaluación responden a criterios individuales expresa <i>indeterminación curricular</i> .
La institución ha definido parcialmente cuáles son las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales que emplea. estas son usadas individualmente por los docentes.	La didáctica como concreción del enfoque metodológico, definida y usada individualmente, indica <i>voluntarismo docente</i> .
La institución reconoce que las tareas escolares tienen una gran importancia pedagógica; sin embargo, los docentes las manejan bajo criterios individuales.	El hecho de no contar con unos criterios consensuados para la asignación, recepción y evaluación de las tareas escolares, indica <i>indeterminación curricular</i> .

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
Uso articulado de los recursos para el aprendizaje. La institución tiene una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje, pero esta no está articulada con la propuesta pedagógica.	Los recursos para el aprendizaje son de capital importancia en la mediación pedagógica, pero su uso desarticulado con la propuesta pedagógica, evidencia que los recursos quedan expuestos al <i>voluntarismo docente</i> ,
La institución cuenta con una política referente a la correcta utilización de los tiempos designados para el aprendizaje; sin embargo, no está bien unificada con las actividades pedagógicas. La organización y división del tiempo es deficiente, lo que se traduce en frecuentes improvisaciones.	Los tiempos destinados para el aprendizaje son un recurso vital para el cumplimiento de los tiempos de clase y las programaciones de cada área. Su uso deficiente o no articulado a las actividades pedagógicas revela un <i>voluntarismo docente</i> .
Se reconoce la importancia de la interacción pedagógica como un fundamento crucial en el proceso educativo, pero la estructura del trabajo en el aula prioriza la comunicación unidireccional con el docente.	Una relación pedagógica docente-estudiante unilateral refleja <i>voluntarismo docente</i> .
Los docentes cuentan con una herramienta de planeación muy general en la que se explicitan: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los logros; y (3) los recursos didácticos.	Se evidencian unas planeaciones de clases, con escasos elementos de planeación las cuales denotan <i>Indeterminación Curricular</i> .

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
El trabajo de clase privilegia lo disciplinar como fuente exclusiva de estructuración de contenidos de enseñanza y la exposición magistral del conocimiento.	Si el trabajo de aula de clase privilegia lo disciplinar como fuente exclusiva de estructuración de contenidos de enseñanza y su exposición es magistral, esto responde a un claro <i>voluntarismo docente</i> .
La institución cuenta con un sistema de evaluación del rendimiento académico incompleto que no es conocido por todos los docentes, estudiantes y padres de familia.	No contar con un sistema de evaluación de estudiantes lo suficientemente completo y conocido por los docentes, estudiantes y padres de familia, expresa una <i>indeterminación curricular</i> .
El seguimiento de los logros académicos de los estudiantes se realiza de manera aislada y personalizada, sin implementar medidas correctivas para alcanzar los objetivos.	Si con el seguimiento a los resultados académicos de los estudiantes no se generan acciones remediales para el aprendizaje, este proceso denota <i>indeterminación curricular</i> .
La institución cuenta con actividades de recuperación de los estudiantes, pero estas han sido diseñadas a partir de criterios individuales que no garantizan el mejoramiento de los resultados (existencia).	Si el apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje, o en situación de bajo rendimiento académico, que requieran actividades de recuperación, remediales y/o complementarias obedece a criterios individuales, evidencia una lógica de <i>voluntarismo docente</i> .

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la revisión de la anterior autoevaluación institucional de la gestión académica ha dejado en evidencia que las mismas lógicas institucionales que emergieron de las primeras aproximaciones al accionar curricular de la organización educativa, mediante entrevistas y grupos focales, se hicieron evidentes en este análisis de contenido y se refuerza su presencia; además, son generadoras de una dialéctica curricular permanente que impide la formación de una identidad pedagógica que fomente la coherencia en su accionar curricular y supere las fracturas pedagógicas entre las intencionalidades y las realizaciones en su accionar curricular.

Gestión directiva

La gestión directiva se relaciona con la forma en la que organización educativa es dirigida. Esta área está compuesta por el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, adicionalmente de las relaciones con el entorno (ver Tabla 6).

Tabla 6. Procesos y componentes de la gestión directiva

Área: gestión directiva		
Proceso	Componente	Código del componente
Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Misión, visión y principios, en el marco de una institución integrada	CGDI01

Área: gestión directiva		
Proceso	Componente	Código del componente
Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Metas institucionales	CGDI02
	Conocimiento y apropiación del direccionamiento	CGDI03
	Política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural	CGDI04
Gestión estratégica	Liderazgo	CGDI05
	Articulación de planes, proyectos y acciones	CGDI06
	Estrategia pedagógica	CGDI07
	Uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones	CGDI08
	Seguimiento y autoevaluación	CGDI09
Gobierno escolar	Consejo directivo	CGDI10
	Consejo académico	CGDI11
	Comisión de evaluación y promoción	CGDI12
	Comité de convivencia	CGDI13
	Consejo estudiantil	CGDI14

Área: gestión directiva		
Proceso	Componente	Código del componente
Gobierno escolar	Personero estudiantil	CGDI15
	Asamblea de padres de familia	CGDI16
	Consejo de padres de familia	CGDI17
Cultura institucional	Mecanismos de comunicación	CGDI18
	Trabajo en equipo	CGDI19
	Reconocimiento de logros	CGDI20
	Identificación y divulgación de buenas prácticas	CGDI21
Clima escolar	Pertenencia y participación	CGDI22
	Ambiente físico	CGDI23
	Inducción a los nuevos estudiantes	CGDI24
	Motivación hacia el aprendizaje	CGDI25
	Manual de convivencia	CGDI26
	Actividades extracurriculares	CGDI27
	Bienestar del alumnado	CGDI28

Área: gestión directiva		
Proceso	Componente	Código del componente
Clima escolar	Manejo de conflictos	CGDI29
	Manejo de casos difíciles	CGDI30
Relaciones con el entorno	Familias o acudientes	CGDI31
	Autoridades educativas	CGDI32
	Otras instituciones	CGDI33
	Sector productivo	CGDI34

Fuente: MEN (2008, p. 28).

Direccionamiento estratégico y horizonte institucional: definir los lineamientos que dirigen el ejercicio institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo.

- CGDI01. Se han logrado algunos avances en el desarrollo de una misión, una visión y unos principios que guíen estratégicamente a las instituciones integradas e inclusivas, pero aún no están plenamente articulados (pertinencia).
- CGDI02. Estas metas sólo se establecen para sedes específicas. Además, ninguno o sólo unos pocos de ellos son medibles y corresponden a objetivos de mejora claros (existencia).
- CGDI03. Ocasionalmente la institución realiza actividades como charlas y vallas publicitarias para difundir su visión institucional entre los miembros de la comunidad educativa (existencia).

- CGDI04. El proceso de inclusión de diferentes grupos demográficos o personas de diversidad cultural es responsabilidad de cada sede; no responden a estrategias institucionales formuladas y comprendidas por todos los niveles de la comunidad educativa (existencia).

Gestión estratégica: poseer los instrumentos fundamentales para dirigir, articular y coordinar todas las acciones institucionales.

- CGDI05. Los estándares básicos para la gestión integral de la institución no están claros. Por tanto, surgen dificultades de coordinación, delegación de tareas y otras cuestiones entre las sedes. Funciona de forma aislada y no siempre logra el objetivo previsto (existencia).
- CGDI06. Los planes, proyectos y actividades se desarrollan e implementan de forma aislada y claramente no están alineados con lineamientos estratégicos. Su comunicación entre las distintas sedes es inexistente o poco frecuente (existencia).
- CGDI07. Las estrategias pedagógicas institucionales están fragmentadas, desconectadas de la misión, la visión y los principios institucionales, y se aplican de manera inconexa en diferentes lugares, niveles y grados (existencia).
- CGDI08. La institución utiliza la información disponible en sus archivos sólo en determinadas circunstancias, incluidos los resultados de autoevaluaciones e información de otras circunstancias, pero

este uso no es sistemático y no cubre todas las sedes (existencia).

- CGDI09. La institución ha establecido un proceso de autoevaluación con herramientas y procedimientos claros para las distintas sedes, pero no se utiliza plenamente (pertinencia).

Cultura institucional: otorgar propósito, reconocimiento y legitimidad al ejercicio institucional.

- CGDI18. La institución posee con mecanismos parciales de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa (existencia).
- CGDI19. El trabajo en equipo se presenta exclusivamente en algunas sedes o entre algunos grupos de docentes o directivos (existencia).
- CGDI20. La institución posee algunas estrategias de reconocimiento de los logros de docentes y estudiantes, pero ellas no se ejercen de forma sistemática y organizada (existencia).
- CGDI21. La institución lleva a cabo reuniones eventuales para establecer y poner en común los mejores desempeños en el ámbito pedagógico y administrativo (existencia).

Clima escolar: propiciar un entorno sano y agradable que aporte al desarrollo de los estudiantes, así como a los aprendizajes y la convivencia entre todos los miembros de la institución.

- CGDI22. Los estudiantes han desarrollado un sentido de pertenencia con la institución, pero se identifican especialmente con algunas características tales como los espacios físicos, y símbolos como el escudo, el uniforme, o el himno (existencia).
- CGDI23. Las sedes de la institución son inadecuadas y desorganizadas, lo que genera hacinamiento y falta de motivación y apropiación. la dotación física es insuficiente (existencia).
- CGDI24. La institución ha establecido algunas actividades de inducción, pero estas no se llevan a cabo de manera adecuada o se realizan exclusivamente en algunas sedes (existencia).
- CGDI25. Solo algunos estudiantes de ciertas sedes, niveles o grados expresan entusiasmo y motivación hacia el aprender (existencia).
- CGDI26. Existe un manual de convivencia, pero está publicada e implementada sólo en algunas sedes (existencia).
- CGDI27. Las actividades extracurriculares se implementan exclusivamente en ciertas sedes. No obstante, no se encuentran dentro del marco de una política institucional (existencia).
- CGDI28. Servicios complementarios como la alimentación escolar, el transporte y la salud solo se ofrecen en determinadas sedes, áreas o niveles escolares; sin embargo, estos no son pertinentes con las demandas institucionales de cobertura, tampoco se prestan con condiciones de calidad (existencia).
- CGDI29. Algunos docentes convocan a la realización de actividades enfocadas al manejo de conflictos,

tales como talleres, jornadas y otras actividades, pero no prevalece una clara conciencia en relación con las competencias necesarias para la convivencia institucional (Existencia).

- CGDI30. La institución posee algunas estrategias para el manejo de casos difíciles como el consumo de sustancias psicoactivas, problemas psicológicos, dificultades en la socialización, los que se implementan concretamente en ciertas sedes y niveles (existencia).

Relaciones con el entorno: combina y coordina esfuerzos entre la institución y otras entidades para cumplir su misión y alcanzar los objetivos específicos del PEI y planes de mejora.

- CGDI31. La institución se pone en contacto con la familia o el tutor, en función de las demandas y necesidades. Normalmente, cada sede tiene sus propios canales de comunicación (existencia).
- CGDI32. La institución establece comunicación con las autoridades locales según sea necesario. Normalmente, cada sede tiene sus propios canales de comunicación (existencia).
- CGDI33. La institución ocasionalmente se articula con otras instituciones (bibliotecas, centros de salud, hospitales, granjas, centros culturales y centros de recreación) para realizar algunas actividades educativas (existencia).
- CGDI34. La institución tiene relaciones esporádicas con el sector productivo, en ocasiones recibe

donaciones, en otras ocasiones tiene acceso a laboratorios, talleres y salones de recreación (existencia).

En síntesis, al revisar la anterior autoevaluación institucional de la gestión directiva, se evidencian las mismas lógicas institucionales que emergieron de las primeras aproximaciones al accionar curricular de la organización educativa, mediante entrevistas y grupos focales, las cuales se hicieron evidentes en este análisis de contenido y así se refuerza su presencia; estas son generadoras de una dialéctica curricular permanente que impide la formación de una identidad pedagógica que fomente la coherencia en su accionar curricular y supere las fracturas pedagógicas entre las intencionalidades y las realizaciones en su accionar curricular (ver Tabla 7).

Tabla 7. Lógicas institucionales subyacentes – gestión directiva

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
Se han logrado algunos avances en el desarrollo de una misión, una visión y unos principios que guíen estratégicamente a las instituciones inclusivas e integradoras, pero aún no están plenamente articulados.	No tener lo suficientemente formuladas la misión, la visión y los principios que orientan estratégicamente hace que la organización sufra una <i>segmentación curricular</i> .

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
Estos objetivos sólo se establecen para sedes específicas. Además, ninguno o sólo unos pocos de ellos son medibles y corresponden a objetivos de mejora claros.	El hecho de que las metas están formuladas solamente para algunas sedes, indica una clara <i>indeterminación curricular</i> .
Ocasionalmente, la institución realiza actividades como charlas y vallas publicitarias para difundir su visión institucional entre los miembros de la comunidad educativa.	Se evidencia una inadecuada comunicación y apropiación del direccionamiento institucional, y se genera que el docente realice una <i>subjetivación fragmentada</i> .
Los estándares básicos de la gestión institucional no están claramente definidos. Por tanto, surgen dificultades de coordinación, delegación de tareas y otras cuestiones entre las sedes. Trabajan de forma aislada y no siempre logran el objetivo que se proponen.	La falta de coordinación, los problemas de delegación y el trabajo aislado hacen que el liderazgo pedagógico genere <i>segmentación curricular</i> .
Los planes, proyectos y actividades se desarrollan e implementan de forma aislada y claramente no están alineados con lineamientos estratégicos. Su comunicación entre las distintas sedes es inexistente o incipiente.	La escasa articulación de planes, proyectos y acciones con el planteamiento estratégico promueve <i>segmentación curricular</i> .

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
Las estrategias pedagógicas están fragmentadas, desconectadas de la misión, la visión y los principios institucionales y se aplican de manera inconexa en diferentes sedes, niveles y grados.	La aplicación desarticulada de las estrategias pedagógicas revela un <i>voluntarismo docente</i> .
El trabajo en equipo sólo ocurre en determinadas sedes o entre determinados grupos de profesores o directivos.	Trabajo en equipo se da en algunos grupos o sedes educativas, revelando <i>voluntarismo docente</i> .
La institución se reúne periódicamente para identificar y compartir mejores prácticas en las áreas docente y administrativa.	Al realizar reuniones ocasionales para identificación y divulgación de buenas prácticas, revela <i>subjetivación fragmentada</i> .

Fuente: elaboración propia.

Gestión administrativa

Esta área apoya el trabajo institucional. Es responsable de todos los procesos de soporte en gestión académica, gestión de instalaciones físicas, recursos y servicios, gestión del talento y soporte financiero y contable (ver Tabla 8).

Tabla 8. Procesos y componentes de la gestión administrativa y financiera

Área: gestión administrativa y financiera		
Proceso	Componente	Código del componente
Apoyo a la gestión académica	Proceso de matrícula	CGAD01
	Archivo académico	CGAD02
	Boletines de calificaciones	CGAD03
Administración de la planta física y de los recursos	Mantenimiento de la planta física	CGAD04
	Programas para la adecuación y embellecimiento de la planta física	CGAD05
	Seguimiento al uso de los espacios	CGAD06
	Adquisición de los recursos para el aprendizaje	CGAD07
	Suministros y dotación	CGAD08
	Mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje	CGAD09
	Seguridad y protección	CGAD10
Administración de servicios complementarios	Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología)	CGAD11
	Apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales	CGAD12

Área: gestión administrativa y financiera		
Proceso	Componente	Código del componente
Talento humano	Perfiles	CGAD13
	Inducción	CGAD14
	Formación y capacitación	CGAD15
	Asignación académica	CGAD16
	Pertenencia del personal vinculado	CGAD17
	Evaluación del desempeño	CGAD18
	Estímulos	CGAD19
	Apoyo a la investigación	CGAD20
	Convivencia y manejo de conflictos	CGAD21
	Bienestar del talento humano	CGAD22
Apoyo financiero y contable.	Presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos (FSE)	CGAD23
	Contabilidad	CGAD24
Apoyo financiero y contable.	Ingresos y gastos	CGAD25
	Control fiscal	CGAD26

Fuente: MEN (2008, p. 30).

Talento humano: garantizar buenas condiciones laborales y desarrollo profesional de los empleados asociados a las instituciones educativas.

- CGAD13. El perfil de la institución es vago y no proporciona una orientación clara sobre el proceso de selección o solicitud de personal (existencia).
- CGAD14. La institución realiza actividades de inducción para el nuevo personal docente y administrativo, pero estas actividades no son sistemáticas, sino que se llevan a cabo por iniciativa individual, distrital o departamental (existencia).
- CGAD15. La capacitación y la formación se consideran temas de particular interés para todo docente. La institución acepta el proceso de capacitación, pero no evalúa su relevancia para el PEI ni sus necesidades (existencia).
- CGAD16. La institución cuenta con lineamientos establecidos para la asignación académica de los docentes; no obstante, estos no son tomados en consideración al momento de realizar las asignaciones (existencia).
- CGAD17. Una parte importante del personal que forma parte de la institución comparte la misma filosofía, principios, valores y objetivos, y dedica parte de su tiempo a participar en actividades relacionadas con estos aspectos (pertinencia).
- CGAD18. Las evaluaciones de desempeño de docentes, directivos y personal administrativo son realizadas de forma ocasional por la institución, sin contar con un modelo específico para este fin (existencia).
- CGAD19. Se llevan a cabo algunas iniciativas de reconocimiento al personal vinculado, las cuales varían según las sedes, niveles o grados de forma aislada (existencia).

- CGAD20. En cuanto a la investigación en la institución, esta se encuentra en una etapa incipiente debido a la falta de apoyo y seguimiento a las iniciativas de los docentes (existencia).
- CGAD21. Aunque la institución ha establecido estrategias para la mediación de conflictos, su aplicación es esporádica y no abarca en su totalidad las sedes, grados o niveles (pertinencia).
- CGAD22. La institución también realiza de vez en cuando actividades dirigidas a promover la integración y el bienestar del personal vinculado (existencia).

En conclusión, al analizar la anterior autoevaluación institucional de la gestión administrativa, nos muestra las mismas lógicas institucionales que emergieron de las primeras aproximaciones al accionar curricular de la organización educativa, mediante entrevistas y grupos focales, se hicieron evidentes en este análisis de contenido, así se refuerza su presencia; estas son generadoras de una dialéctica curricular permanente que impide la formación de una identidad pedagógica que fomente la coherencia en su accionar curricular y supere las fracturas pedagógicas entre las intencionalidades y las realizaciones en su accionar curricular (ver Tabla 9).

Tabla 9. Lógicas institucionales subyacentes – gestión administrativa y financiera

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
La institución lleva a cabo actividades de orientación para los nuevos profesores y personal administrativo, pero estas no siguen un sistema y dependen de iniciativas particulares, de áreas o de las sedes.	La no existencia de actividades de inducción al personal docente genera una <i>subjetivación docente fragmentada</i> , de lo que es la organización educativa y de lo que se espera de ellos.
La formación y la capacitación son considerados como responsabilidad individual de cada docente. La institución acepta procesos de formación sin verificar si son relevantes para el PEI o las necesidades.	La ausencia de un plan de formación y capacitación docente suscita una <i>subjetivación docente fragmentada</i> .
La institución tiene criterios claros para asignar tareas académicas a los profesores; sin embargo, estos criterios no se tienen en cuenta al asignarlas.	Las asignaciones académicas realizadas sin criterios explícitos, genera malas prácticas desarticuladas, suscitando el <i>voluntarismo docente</i> .

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
Una parte significativa del personal de la institución comparte la filosofía, principios, valores y objetivos y, además, dedica tiempo a actividades relacionadas con estos aspectos.	El hecho de que no todo el personal vinculado no comparta la filosofía, principios, valores y objetivos formativos, denota una <i>subjetivación docente fragmentada</i> .
La institución lleva a cabo evaluaciones de desempeño de docentes, directivos y personal administrativo de manera irregular y sin contar con un modelo de evaluación específico para este fin.	El no evaluar el desempeño de los docentes o hacerlo de manera esporádica, suscita en ellos el <i>voluntarismo docente</i> .

Fuente: elaboración propia.

Gestión comunitaria

Como su nombre lo expresa, esta área se ocupa de los vínculos de la institución con la comunidad educativa; abordando procesos como la participación y la convivencia, la atención a grupos poblacionales con necesidades especiales, desde una visión de inclusión y la prevención de riesgos (ver Tabla 10).

Tabla 10. Procesos y componentes de la gestión comunitaria

Área: gestión de la comunidad		
Proceso	Componente	Código del componente
Accesibilidad / Inclusión	Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación.	CGCO01
	Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos	CGCO02
	Necesidades y expectativas de los estudiantes	CGCO03
	Proyectos de vida	CGCO04
Proyección a la comunidad	Escuela familiar	CGCO05
	Oferta de servicios a la comunidad	CGCO06
	Uso de la planta física y de los medios	CGCO07
	Servicio social estudiantil	CGCO08
Participación y convivencia	Participación de los estudiantes	CGCO09
	Asamblea y consejo de padres de familia.	CGCO10
	Participación de las familias.	CGCO11

Prevención de riesgos	Prevención de riesgos físicos.	CGCO12
	Prevención de riesgos psicosociales.	CGCO13
	Programas de seguridad.	CGCO14

Fuente: MEN (2008, p. 31).

Accesibilidad: tiene por objeto que cada estudiante, sin importar su situación personal, social o cultural, reciba una atención adecuada y relevante que satisfaga sus expectativas.

- CGCO01. La institución ha establecido políticas para atender a grupos con necesidades especiales, pero desconoce las necesidades de su comunidad local o municipal (existencia).
- CGCO02. Se han definido políticas para abordar las necesidades de grupos étnicos, pero falta información sobre sus requisitos específicos o las necesidades locales (existencia).
- CGCO03. La institución no posee datos sistematizados sobre las necesidades y expectativas de los estudiantes, lo que repercute en un bajo sentido de pertenencia, altos niveles de ausentismo y deserción (existencia).
- CGCO04. Se han implementado algunas iniciativas para respaldar a los estudiantes en la planificación de sus metas futuras, aunque no están integradas con otros procesos (existencia).

Proyección a la comunidad: ofrecer a la comunidad educativa una variedad de servicios destinados a promover su bienestar.

- CGCO05. Los padres de familia pueden participar en talleres y conferencias sobre distintos temas, aunque sin un cronograma definido (existencia).
- CGCO06. La institución realiza actividades para la comunidad en respuesta a situaciones o problemas críticos que, de esta manera, benefician a sus miembros (existencia).
- CGCO07. Además, la institución comparte algunos de sus recursos físicos con la comunidad para atender demandas específicas (existencia).
- CGCO08. Aunque el servicio social obligatorio de los estudiantes es un requisito, en la práctica, está desconectado de la institución y su entorno (existencia).

Participación y convivencia: es fundamental contar con mecanismos de apoyo para la institución educativa que fomenten relaciones armoniosas basadas en el respeto, la tolerancia y la valoración de la diversidad.

- CGCO09. La institución posee ciertos mecanismos y estrategias estipulados por ley para fomentar la participación estudiantil, pero esta participación no se integra de manera significativa en la vida institucional (existencia).
- CGCO10. Aunque se ha incentivado la creación de la asamblea de padres, su funcionamiento no está coordinado con los procesos institucionales que

busca respaldar. El consejo de padres apenas cumple una función nominal (existencia).

- CGCO11. La implicación de las familias en la vida institucional suele darse a nivel individual o gracias a la iniciativa de algunos profesores (existencia).

Prevención de riesgos: se cuenta con estrategias para prevenir posibles riesgos que puedan afectar el correcto funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa.

- CGCO12. En cuanto a la prevención de riesgos físicos (como accidentes domésticos, manejo de residuos, ergonomía, entre otros), la institución aborda estos temas de manera incompleta y poco sistemática (existencia).
- CGC13. La institución pone a disposición de la comunidad actividades de prevención, tanto propias como externas, sin que exista un vínculo entre los factores de riesgo de su comunidad y el contenido de estas. El análisis de los factores de riesgo es netamente anecdótico y de casos específicos (existencia).
- CGCO14. La institución posee ciertos planes de acción para mitigar a accidentes o desastres naturales solamente para algunas sedes o algunos riesgos; el estado de la infraestructura física no está en continuo monitoreo ni evaluación (existencia).

En conclusión, al analizar la anterior autoevaluación institucional de la gestión de la comunidad, se han revelado las mismas lógicas institucionales que emergieron de

las primeras aproximaciones al accionar curricular de la organización educativa, mediante entrevistas y grupos focales, se hicieron evidentes en este análisis de contenido, con lo cual se refuerza su presencia; las cuales son generadoras de una dialéctica curricular permanente que impide la formación de una identidad pedagógica que fomente la coherencia en su accionar curricular y supere las fracturas pedagógicas entre las intencionalidades y las realizaciones en su accionar curricular (ver Tabla 11).

Tabla 11. Lógicas institucionales subyacentes de la gestión comunitaria

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
En relación con la atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación, la institución ha definido políticas para dar respuesta a poblaciones con requerimientos especiales, pero adolece de información relacionada con las necesidades de su localidad o municipio.	No contar con la información referida y no atender debidamente a grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad, pertenecientes a grupos étnicos o con necesidades educativas especiales, denota una falla en la estructura curricular, es decir se hace manifiesto una <i>indeterminación curricular</i>.

Componentes	Lógicas institucionales subyacentes
Las iniciativas existentes en la institución para el apoyo a la formulación del proyecto de vida de los estudiantes, no están articuladas a otros procesos de las áreas de gestión.	Al existir algunas iniciativas aisladas para apoyar el proyecto de vida de los estudiantes, revela una <i>indeterminación curricular</i> .

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 3. Significados de los hallazgos: tesis de la investigación

El significado de los hallazgos no es más que una fusión de horizontes de sentidos; en términos de Gadamer, se parte de la premisa de que el investigador se reconoce como poseedor de un horizonte de significados propio y, además, del reconocimiento que el otro responde a su propio horizonte de significados. En tal sentido, el ejercicio hermenéutico como fenómeno de comunicación se constituye en el producto de esa fusión de dos horizontes de sentido (entre el intérprete y el portador).

La tesis que logró constituirse producto de esta investigación ha sido configurada a partir de las propias dinámicas del fenómeno abordado, en las cuales los interrogantes, las intencionalidades al igual que el diseño de la investigación se fueron ajustando en la medida de sus propias necesidades durante el transcurrir del proceso investigativo; situación que coadyuvó para alcanzar los niveles de madurez necesarios para estructurar dicha tesis. Llegado a este punto, los autores tienen las competencias de elaborar su tesis, la que aportará una comprensión válida del problema de investigación.

En este contexto, el desarrollo de la investigación ha permitido derivar una serie de proposiciones comprensivas (asertos), relacionadas de manera general con el accionar curricular de la organización educativa y otras más

específicas que tienen que ver con la propuesta del dispositivo de identidad pedagógica para la generación de coherencia en los procesos de gestión curricular al interior de las organizaciones educativas. Este último se asume como un modelo que surge de la interrelación de cuatro elementos básicos: *recontextualización curricular / estructura curricular objetiva / estructura curricular subjetiva / prácticas curriculares legitimadoras*; para la generación de coherencia pedagógica a partir de fundamentar en las intencionalidades formativas, todos los procesos de gestión curricular.

Por tanto, la identidad pedagógica se convierte en un potente dispositivo de gestión, para que las instituciones educativas, como organizaciones, puedan dar respuestas organizativas específicas de acuerdo con las exigencias de sus respectivos contextos, en función de la mejora de los aprendizajes, a través de la búsqueda de coherencia pedagógica.

En el curso de esta investigación y con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados, se hace así necesario crear el concepto de identidad pedagógica de la organización y propiciar la generación de comprensiones a partir de la etapa de inmersión social en la organización educativa seleccionada como estudio de caso, considerando la identidad organizacional como un concepto que emerge y se desarrolla dentro del contexto universal de las organizaciones. Se pretende crear un concepto que explique la identidad de pedagógica como una herramienta de gestión para buscar coherencia y unidad en la intencionalidad formativa de una organización educativa.

Tesis central

El producto central de esta investigación tiene dos aportes complementarios que son el resultado del logro del objetivo general de la investigación: uno es el concepto de *Identidad Pedagógica Organizacional (IPO)* y el otro aporte es la propuesta de construcción de dicha identidad mediante el *Dispositivo de Identidad Pedagógica (DIP)*.

Concepto de Identidad Pedagógica Organizacional (IPO)

La identidad pedagógica de las organizaciones educativas es un dispositivo pedagógico, para dotar de mayor coherencia pedagógica su accionar curricular; este se internaliza en la mente de los docentes como una comprensión profunda y compartida de la naturaleza de su rol, para favorecer la regulación y re contextualización de discursos; la normalización y formalización de estructuras; la apropiación de roles y producción de subjetividades; y, por último, la realización de prácticas articuladas y legitimadoras.

La identidad pedagógica es un proyecto simbólico de ir construyendo un discurso compartido, que permita el surgimiento de unas maneras de decir, hacer, reflexionar y conducirse acerca de la educabilidad del ser humano, que regula de manera continua el universo de significados pedagógicos, restringiendo o realzando determinadas formas pedagógicas de la actividad docente, relacionado con qué y cómo enseñan los maestros; y qué y cómo aprenden los estudiantes, en la organización educativa.

La identidad pedagógica, como discurso pedagógico legitimado, tiene como propósito la producción de un orden curricular; es decir, la constitución y reproducción de formas de subjetividad específica, a través de la producción de reglas que definen las condiciones de ejercicio de las prácticas y regulan las relaciones sociales, en perspectiva de la coherencia pedagógica en el accionar curricular.

Esta narrativa, como proceso intersubjetivo, se instituye reproduciéndose permanentemente en la dinámica social del mundo de la vida cotidiana de las organizaciones educativas, a partir de prácticas materiales y construcciones simbólicas; y, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo, se instituye la subjetividad de los docentes, lo que genera cohesión y el sentido de la acción colectiva en perspectiva de las intencionalidades formativas.

Para generar mayores niveles de comprensión, a continuación, se realiza una deconstrucción del concepto, en sus unidades semánticas constitutivas, con el fin de detenernos en la esencia de las categorías que lo conforman:

«La identidad pedagógica de las organizaciones educativas es un dispositivo pedagógico» un dispositivo pedagógico, según Souto (2019), se trata de un artificio, una innovación; resultado de la creatividad de la persona en su coexistencia con el mundo; tiene un sentido de conjunto, es decir, está integrado de variadas partes que se conectan, se engranan, y se configura para llevar a cabo un propósito y alcanzar un logro más o menos específico.

«[...] para dotar de mayor coherencia pedagógica su accionar curricular»: todo dispositivo comporta la capacidad de lograr resultados y, precisamente como lo expresa Perrenoud (2010), la búsqueda de la armonía y la condena de la

inconsistencia están en el centro de cualquier acción colectiva, donde la búsqueda misma de coherencia se convierte en un criterio de calidad; donde los profesores colaboren conjuntamente como músicos en una orquesta en lugar de ser grandes solistas; obviamente sin buscar una coherencia total y duradera, y menos aún un pensamiento único, pero aspirando a un grado de coherencia requerido para que la acción curricular se conciba y desarrolle con ciertas garantías de éxito.

«[...] este se internaliza en la mente de los docentes como una comprensión profunda y compartida de la naturaleza de su rol»: Fullan y Quinn (2017) establecen que la coherencia es únicamente subjetiva, es decir, deviene de la subjetividad: si no existe en la mente de las profesores y directivos, no existe, y se trata de una comprensión profunda y compartida de la naturaleza del trabajo. Lograr este objetivo es fundamental para los líderes escolares porque trabajan en el campo de la acción, y en la acción es donde radica el éxito o depende del éxito. En resumen: el instructor debe ser capaz de crear coherencia, más allá de las constantes disrupciones que se puedan generar, debido a los nuevos actores que llegan o se van, o cuando cambian de manera sustancial elementos del entorno.

«[...] para favorecer la regulación y re contextualización de discursos; la normalización y formalización de estructuras; la apropiación de roles y producción de subjetividades; y la realización de prácticas articuladas y legitimadoras»: Guarro (2020) afirma la urgencia de ahondar en la idea de coherencia a partir de una visión que fusione las partes fundamentales de la cultura escolar, en este caso específico se trata de una articulación, de los procesos constitutivos

del dispositivo (Re contextualización Curricular, Estructura curricular Objetiva, Estructura Curricular Subjetiva y Prácticas Curriculares Legitimadoras).

«La identidad pedagógica, es un proyecto simbólico de ir construyendo un discurso compartido, que permita el surgimiento de unas maneras de decir, hacer, reflexionar y conducirse acerca de la educabilidad del ser humana»: la identidad pedagógica se forma a través del lenguaje, según Gergen (2007), las prácticas educativas suelen estar influenciadas por una serie de creencias compartidas; dicho de otra manera, por un diálogo colectivo acerca de cómo son las personas, sus habilidades y su interacción con el mundo y los demás.

«[...] que regula de manera continua el universo de significados pedagógicos, restringiendo y/o realzando determinadas formas pedagógicas de la actividad docente, relacionado a qué y cómo enseñan los maestros; y al qué y cómo aprenden los estudiantes, en la organización educativa»: dado que el dispositivo regula la actividad docente favoreciendo o privilegiando ciertas formas pedagógicas de la actividad docente o del accionar curricular, mientras se disuaden o se ocultan otras, en perspectiva de la coherencia pedagógica.

La identidad pedagógica, como discurso pedagógico legitimado, tiene como propósito la producción de un orden curricular; ...es decir, la constitución y reproducción de modos de subjetividad específica, a través de la producción de reglas que establecen las condiciones de ejercicio de las prácticas y regulan relaciones sociales, en perspectiva de la coherencia

pedagógica en el accionar curricular [...] Esta narrativa como proceso intersubjetivo, se instituye reproduciéndose permanentemente en los procesos sociales del mundo de la vida cotidiana de las organizaciones educativas, a partir de prácticas materiales y construcciones simbólicas.

Se trata de una construcción intersubjetiva que constituye un sí mismo pedagógico colectivo, que se va haciendo proyecto, se va forjando participativamente en el mundo de la vida que, según Berger y Luckman (1967), es un marco cultural simbólico dentro del cual los sujetos comunicativos se mueven y comparten; es un horizonte compartido de comprensión que permite el diálogo de los interlocutores para comunicar y coordinar acciones, es decir, de prácticas materiales y construcciones simbólicas.

«[...] y al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo, se instituye la subjetividad de los docentes, generando cohesión y el sentido de la acción colectiva en perspectiva de las intencionalidades formativas»: en la medida en que la identidad pedagógica como dispositivo se reproduce en el accionar curricular cotidiano, este se instituye en la subjetividad de todos los actores sociales, con lo cual se va generando el resultado propuesto, como es la cohesión y sentido de la acción colectiva.

Hasta aquí se presenta el primer concepto fundamental configurado en esta investigación (tesis central); ahora se da a conocer el modelo del Dispositivo de Identidad Pedagógica (DIP).

Modelo del Dispositivo de Identidad Pedagógica (DIP)

Recordemos que en el momento fenomenológico constitutivo del objeto de estudio fueron identificadas cuatro lógicas institucionales subyacentes, problemáticas que hacen del accionar curricular una gramática caótica de la organización educativa tomada como unidad de análisis; fueron identificadas cuatro lógicas institucionales, a saber: segmentación curricular, indeterminación curricular, subjetivación docente fragmentada, y voluntarismo docente; problemáticas que afectan la coherencia del accionar curricular. Y es precisamente a partir de la necesidad de buscar una forma de enfrentarlas, atenuarlas o solucionarlas, que, en el momento de creación de una propuesta transformadora, haciendo uso de grupos focales como técnica de investigación, es cuando emergieron cuatro lógicas institucionales corregidoras o enmendadoras, como son: recontextualización curricular / estructura curricular objetiva / estructura curricular subjetiva / prácticas curriculares legitimadoras. En síntesis, el modelo cuenta con estas cuatro lógicas, sin connotaciones de fases o etapas, que requieren una estricta secuencialidad; por tanto, se convierten en procesos de gestión curricular, que Raymundo Javier Benavides Pañeda (2014) define como «una forma sistemática de hacer las cosas» (p. 20). En consecuencia, estas lógicas institucionales pueden trabajarse al tiempo y de manera indistinta como posibilidades de generación de coherencia pedagógica en el accionar curricular.

En términos de Michel Foucault (1969), cada dispositivo tiene una genealogía e historia que explica su aparición, reproducción, funcionamiento y crisis, además de crear

nuevos acontecimientos; por tanto, la identidad pedagógica como dispositivo no se instala en las subjetividades de los sujetos de manera inmediata y para siempre, por eso en un inicio vamos a observar una especie de transición, dada la coexistencia entre las lógicas institucionales que van dejando de ser actuales, vigentes (segmentación curricular, indeterminación curricular, institucionalización fragmentada, y voluntarismo docente) y las lógicas institucionales que van emergiendo (recontextualización curricular / estructura curricular objetiva / estructura curricular subjetiva / prácticas curriculares legitimadoras); de tal manera que las organizaciones educativas vayan ganando progresivamente la tan anhelada coherencia pedagógica en su accionar curricular.

A partir de los hallazgos anteriores y producto de la reflexión crítica permanente sobre el accionar curricular de las organizaciones educativas, y de las generalizaciones proposicionales anteriormente construidas, se presenta la siguiente propuesta que tiene su fundamentación en los asertos anteriormente expuestos. En ese sentido, no es producto de un enfoque teórico existente, sino que la presente propuesta, en su composición, emerge como teoría sustantiva (ver Figura 5). Es preciso aclarar que esa figura es una foto fija de una realidad dinámica.

Dado que todo orden institucional exige, de acuerdo con Berger y Luckman (1968), hacer que el comportamiento del sujeto sea más predecible y controlable, en ese sentido, se espera que los actores asuman las nuevas lógicas del DIP, las pongan en práctica, las legitimen en sus acciones y se sancionen los comportamientos no esperados.

Figura 5. Modelo del Dispositivo de Identidad Pedagógica (MDIP)



Fuente: elaboración propia.

Lógica de recontextualización curricular. En las organizaciones educativas llegan, hacen tránsito y forman parte de su accionar curricular cotidiano, distintos discursos pedagógicos polifónicos, que generan segmentación del orden curricular; para afrontar tal segmentación, surge la necesidad de que las organizaciones educativas sean asumidas como «campo de re-contextualización pedagógica», en palabras de Basil Bernstein y Mario Diaz (1985); es decir, como un espacio de reorganización, reorientación y transformación del discurso educativo, que permita un mayor control sobre la circulación de la teoría y la práctica desde el contexto de creación del discurso primario hasta el contexto de su reproducción; permite debilitar de alguna manera los esfuerzos de las organizaciones educativas en el discurso educativo y toda la sobrecarga simbólica creada por la polisemia del discurso en general.

Producto de su autonomía escolar, establecida en el artículo 77 de la Ley general de educación en Colombia (Ley 115 de 1994), las organizaciones gozan de la libertad para emprender acciones curriculares, como la organización de las áreas de conocimiento, la introducción de áreas optativas, apropiación de métodos de enseñanza y organización de diversas actividades formativas, con las cuales le hace frente a las presiones del entorno; por lo tanto, los procesos de recontextualización curricular se convierten en una oportunidad para fortalecer, transformar o conservar la estructura curricular objetiva, al tiempo que generan crecimiento pedagógico y curricular del cuerpo docente, en beneficio de la misión institucional, el favorecimiento de sus intencionalidades formativas y el fortalecimiento de su coherencia pedagógica.

Para abordar toda esa cantidad de discursos se hace necesario que la institución educativa, revise y determine qué se puede apropiar y qué descartar de esas múltiples propuestas que de alguna manera nos lleguen a la escuela, todo en virtud de lo que queremos para nuestros estudiantes (Docente de aula 17, comunicación personal, 20 de agosto de 2022).

Se me ocurre que es el consejo académico es la instancia que debería organizar esos discursos y si son exigencias de las autoridades educativas, qué más da, no hay opción, toca asumirlos (Docente de aula 18, comunicación personal, 20 de agosto de 2022).

Frente a la sobrecarga simbólica ejercida por los distintos discursos pedagógicos polifónicos, las organizaciones educativas, en virtud de su autonomía escolar, consagrada en el artículo 77 de la Ley general de educación en Colombia (Ley 115 de 1994), gozan de la libertad para emprender acciones curriculares, como la organización de las áreas de conocimiento, la introducción de áreas optativas, adopción de métodos de enseñanza y organización de diversas actividades formativas, con las cuales le hace frente a las presiones del entorno; es aquí precisamente cuando surge la necesidad de que las organizaciones educativas, deben ser asumidas como campo de recontextualización pedagógica, en términos de Basil Bernstein y Mario Díaz (1985).

La organización educativa concebida como campo autónomo de re-contextualización pedagógica; esto significa principalmente que debe identificar constantemente discursos pedagógicos específicos, es decir, la organización educativa debe leer constantemente diversos discursos pedagógicos que de alguna manera simbolizan y median su orden social de manera sobrecargada (accionar curricular) y luego, de manera selectiva, ir reubicándolos o re-contextualizándolos de acuerdo con la realidad del contexto social y cultural en el que se encuentra inmerso la organización educativa. Lo anterior se da con frecuencia, se vienen idealizando unos discursos pedagógicos cada vez más alejados de las condiciones reales de trabajo y de la preparación de los profesores, discursos que hacen referencia a procesos educativos en general y a procesos de aprendizaje en particular, pero que muchas veces son vacíos contextuales, como lo advierte José Gimeno Sacristán (2010). Por tanto, como premisa básica para la realización

de procesos de re-contextualización discursiva al interior de las organizaciones educativas, es importante reconocer que los discursos están condicionados por la cultura escolar y por las intencionalidades formativas que orientan la gestión curricular de las organizaciones educativas.

En síntesis, el proceso de recontextualización hace alusión a la adecuación del discurso pedagógico de un contexto, un espacio, de un dominio a otro; para lo cual se requiere que todo discurso pedagógico en un primer momento deba ser descontextualizado, desligándolo de su contexto original de producción y posteriormente ser recontextualizado en la situación cultural propia de la organización educativa, para lograr su apropiación, en procura de las intencionalidades formativas que orientan la gestión curricular, en la búsqueda de coherencia pedagógica, y con el fin de potenciar la construcción de determinada identidad pedagógica.

De acuerdo con Bernstein (1997), la recontextualización es vista como el proceso mediante el cual se transforman los textos y prácticas del lugar donde se crearon originalmente, para adaptarlos a un nuevo contexto en el que serán difundidos. Este proceso implica la selección, abstracción, desplazamiento y reubicación, así como el cambio de enfoque de los significados y prácticas que surgieron en un determinado ámbito de creación. Lo que significa que cuando hablamos de recontextualización discursiva, se quiere expresar que estos ya no son los mismos debido a que: a) el discurso cambia de lugar en referencia a otros discursos, prácticas, textos y perspectivas. b) El discurso es reconfigurado por medio de reglas las cuales han sido anteriormente descritas (selección, simplificación,

condensación y elaboración). c) se le da un nuevo lugar al discurso y es re-enfocado.

Es práctico señalar que el principio de reconstrucción incluye no sólo la reconstrucción del contenido del discurso docente, sino también la forma en que se reconstruye ese discurso. Determina qué discursos deben enseñarse, es decir, convertirse en tema y contenido de la práctica docente, del mismo modo que determina la forma de enseñar.

Lógica de estructura curricular objetiva. Una estructura curricular objetiva es un documento donde se encuentran formalizados los qué, cómo, cuándo, dónde, porqué y para qué se debe enseñar y aprender en la organización educativa, la cual se convierte en la hoja de ruta que ayuda de manera significativa a la cohesión de la acción colectiva. Contar con una estructura curricular objetivada, requiere recontextualizar muchos discursos en perspectiva de dotar de coherencia pedagógica sus intencionalidades formativas, y posteriormente formalizarla en documentos institucionales. La acción organizada exige cierto nivel de homogeneidad; es decir, normalización del comportamiento funcional de los procesos individuales y organizacionales; por tanto, la formalización se refiere al nivel de reglas y normas que se documentan en forma escrita, incluido el desarrollo de comportamientos y tareas requeridos que conforman una organización (Pugh *et al.*, 1963).

La estructura curricular objetiva es una construcción de los actores sociales pertenecientes a la organización educativa, dada la necesidad antropológica de vivir en un entorno estable, que lo lleva a la producción de un orden social; en tal sentido es por así decirlo, todo el capital educativo que la organización educativa consolide e institucionalice

en el transcurso de su desarrollo histórico para el logro de los fines educativos; el cual se crea en un proceso de objetivación y, por tanto, hace parte del instituido social para todos los actores de la comunidad educativa, dado que el grado de formalización condiciona la acción colectiva.

Es la estructura curricular objetiva la que posibilita la oportunidad de realización de las prácticas pedagógicas, y se convierte en una especie de base alienante, al ser la orientadora de todas las actividades organizacionales; es preeminente reconocer que esta estructura se adopta en los términos de Pierre Bourdieu (1979), con relación a que es una *estructura, estructurándose y estructurante*: es estructura porque establece el marco de acción de todos los actores sociales; es estructurándose, por su característica de no ser inmutable e indiferente a las necesidades contextuales la comunidad educativa, en ese sentido el currículo explícito, como parte integrante del Proyecto educativo Institucional, es una construcción social, producto del acuerdo humano, y en cualquier momento es susceptible de cambios y transformaciones; y por último, lo estructurante hace referencia a que esta se reifica, es decir, se vuelve sobre los actores con una poderosa capacidad reguladora del accionar curricular organizacional y de manera específica de las prácticas docentes; siendo los procesos de objetivación los responsables que las instituciones subsistan y se transmitan.

La actividad organizada requiere un cierto grado de homogeneidad (normalización) en el comportamiento funcional de las personas y los procesos organizacionales. La formalización es el grado en que los comportamientos requeridos y el desarrollo de tareas están documentados

y regulados dentro de las distintas unidades que conforman la organización (Pugh *et al.*, 1963). La formalización del comportamiento se define en la definición de roles para varios puestos en la estructura organizacional. La conceptualización de procedimientos y procesos, políticas, planes y reglas, incluso la retroalimentación de procesos y resultados también reflejan el grado de formalidad que afecta los procesos de una determinada organización (Mintzberg, 1979; 2005; Etkin, 2000).

Lógica de estructura curricular subjetiva. La estructura curricular subjetiva hace referencia a la interiorización de la exterioridad, es una especie de currículo incorporado, ya que cada docente realiza un proceso de subjetivación particular de la estructura objetiva; dado que ese orden social una vez construido, objetivado, se reifica, es decir, se vuelve contra él, internalizándolo como realidad objetiva, mediante procesos de internalización; desde ese momento los contenidos normativos y valorativos internalizados coaccionan la conducta de los sujetos, pasando a ser esta de individual a social, gracias a las acciones de socialización emprendidas en el seno de las organizaciones educativas para que lo objetivado pueda realizar la misión de intervenir completamente el accionar curricular. En este último sentido, cada actor emergente que llega a la organización educativa, comienza un proceso de socialización secundaria, en la que se empieza a internalizar toda suerte de hábitos, tradiciones, roles, reglas, etc.; los cuales se suman a todos los procesos de formación y a los esquemas de pensamiento y acción entregados con anterioridad por la cultura. Las organizaciones educativas para lograr ese cometido deben emprender prácticas sociales de apropiación, de tal manera que puedan lograr

con éxito que esas internalizaciones se conviertan en la estructura curricular subjetiva, requerida para la producción de un orden curricular que sea pedagógicamente coherente.

A veces a los directivos se les olvida que puede haber cuatro o más cursos del mismo grado, pero con estudiantes con niveles de aprendizaje distintos, lo cual nos obliga a realizar adecuaciones al currículo. De esta manera, es posible que las programaciones no se alcancen en todos esos grupos; cuando se presenta esta situación los coordinadores me hacen sentir como si ese desfase de conocimiento fuera mi culpa y mi problema y eso no es justo (Docente de aula 22, comunicación personal, 21 de agosto de 2022).

Hay una necesidad apremiante de capacitación para el cuerpo docente en temas curriculares, pienso que el currículo sigue siendo una asignatura pendiente para nosotros; no voy a desconocer que desde la institución se han generado algunos espacios formativos, pero en mi opinión han sido insuficientes; deberíamos buscar personal experto para que nos asesore (Docente de aula 23, comunicación personal, 21 de agosto de 2022).

Referente al tema de las capacitaciones para el cuerpo docente, voy a ser honesto, para mi concepto lo que los maestros necesitan es volverse más juiciosos y apropiarse de todas las referentes de calidad que en materia curricular ha expedido el MEN y lo digo con conocimiento de causa, a esta institución han

llegado procesos de capacitación desde la Secretaría de educación, orientados por profesionales muy versados en las temáticas, y al final nos quedamos en el activismo (Docente de aula 23, comunicación personal, 21 de agosto de 2022).

De veras capacitaciones van y vienen y los docentes no se dejan interpelar o más bien en un primer momento se logran motivar, pero luego las prácticas continúan siendo las mismas (Docente de aula 24, comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

Una forma de afrontar esa sobrecarga discursiva es tomar de cada discurso aquello que nos pueda servir para mejorar nuestras prácticas y por ahí derecho a mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes (Docente de aula 25, comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

Berger y Luckmann (1998) elaboran una teoría de la institucionalización. Las raíces de la institucionalización están en la tipificación (asignar tipos) y en la habituación (reproducir con economía de esfuerzo un acto aprehendido a base de ser frecuente); la institucionalización ocurre cuando las conductas habituales se clasifican una tras otra por tipos de actores; se debe enfatizar la reciprocidad de la tipificación institucional y la tipicalidad de las acciones y de los actores institucionales. Las tipificaciones de las acciones habituales que constituyen una institución es siempre compartido y aceptado por todos los miembros de un determinado grupo social, y la institución misma representa a los miembros y acciones individuales. Al acumularse las objetivaciones de

acciones y actores, la conciencia de los individuos se estructura de acuerdo con ellas. Cuando un segmento del yo sé objetiva según las tipificaciones socialmente disponibles, se habla de yo social (nunca equivale al yo total). Los yoes sociales se aprehenden, no como individuos únicos sino como tipos que pueden ser intercambiables. Se puede iniciar a hablar con autoridad de los roles, cuando este tipo de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivado, común a una colectividad de actores. Los roles son tipos de actores en dicho contexto; la constitución de roles culmina la encarnación de las instituciones en la experiencia individual.

La institucionalización se da en toda estructura social pero no del mismo modo y con el mismo alcance. El factor que mejor explica estas variaciones es el grado de complejidad social: a más división del trabajo menos alcance de la institucionalización. Esta situación produce una cierta desinstitucionalización de ciertas áreas de la vida social y el nacimiento del sub-universo de significado segregado socialmente, debido al incremento de la especialización de los roles. Entonces, la fragmentación del orden institucional y la consiguiente distribución del conocimiento plantearán la cuestión de proporcionar significado integrado en toda la sociedad y proporcionar un contexto general de significado objetivo a la experiencia social fragmentada y al conocimiento de los individuos. El extremo contrario de esta situación se da desde lenguajes que objetivan las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierten en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento. En segundo lugar, esta objetivación de la

experiencia permite sedimentarla en lo que se denomina tradición. En tercer lugar, los significados objetivados de la actividad institucional son conocimiento, que por definición social se determina relevante para unos roles u otros (distribución social del conocimiento).

Las instituciones suponen historicidad y control, es decir, que nacen en un momento y contexto histórico determinado y controlan el comportamiento humano (control social), pues establecen unas pautas de conducta. Como es fácilmente comprensible el cambio social y la resistencia al control son retos para toda institucionalización. Además, toda institución es fruto de una decisión y un proceso aleatorio que podría haber sido de otra manera, por lo que no necesariamente tiene ser como es y puede cambiarse o marginarse. Estas debilidades de la institucionalización la hacen necesitar un aparato legitimador.

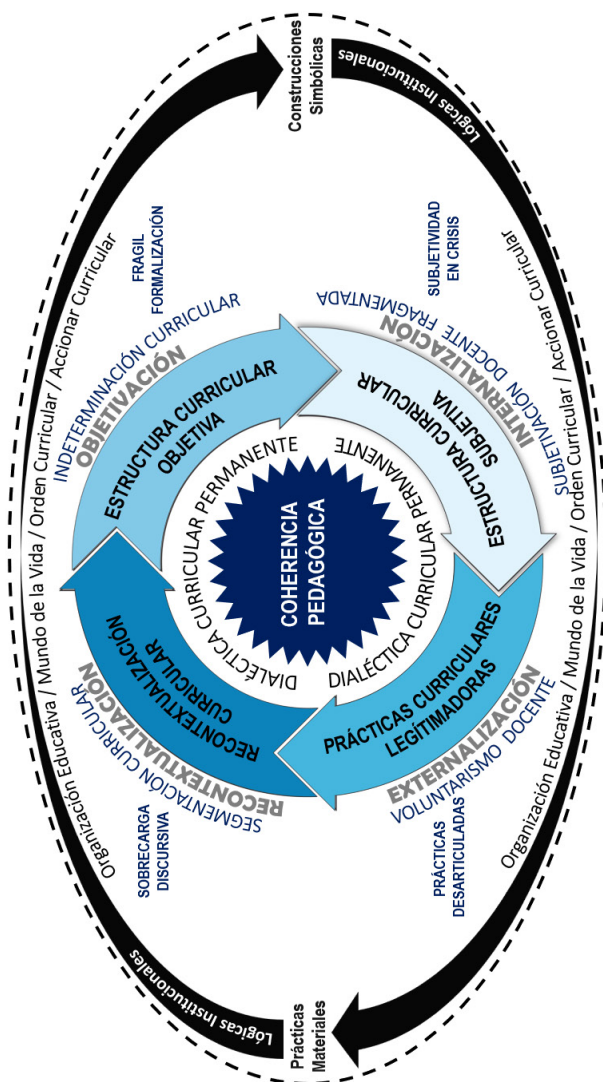
Lógica de prácticas curriculares legitimadoras. Según Berger y Luckmann (1998), la legitimación es un refuerzo posterior del que se sirve la realidad social ya objetivada; en expresión de los autores, es una objetivación de significados de segundo orden. La legitimación contiene elementos cognoscitivos y normativos; desde el punto de vista cognoscitivo permite reconocer, explicar y justificar el orden curricular institucional y desde el punto de vista normativo permite cumplir, transparentar y validar el orden curricular institucional. En otras palabras, la legitimación indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra y por qué las cosas son como son.

Berger y Luckmann (1998) nos advierten que es ciertamente la exteriorización de nuestras capacidades antropológicas las que propician el logro de unas realizaciones;

es decir, toda un tipo de acciones que para los docentes, constituyen su práctica pedagógica cotidiana, que no es más que el ejercicio del rol adquirido, ya que el docente externaliza al mismo tiempo lo que él es a el mundo social: el resultado de nuestra exteriorización es un conjunto de características habituales que determinan el actuar curricular, hábitos también, resultado de los cambios de la cotidianidad, se van objetivando; es decir, se van sedimentando en tipos de experiencias, que con el trasegar histórico pueden llevar a generar un proceso de formalización, haciéndose parte de la estructura curricular objetiva e incluso pueden llegar a institucionalizarse como parte de la estructura curricular subjetiva.

Existen diferentes niveles de legitimación. Un primero incipiente corresponde a la legitimación tradicional pre-teórica de las cosas se hacen así. Un segundo nivel ya cuenta con proposiciones teóricas rudimentarias (cuentos, leyendas, máximas morales, sentencias, etcétera) para justificar acciones concretas. Un tercer nivel aparece con la creación de teorías explícitas para legitimar un sector institucional, naciendo un cuerpo de conocimiento diferenciado administrado por legitimadores con dedicación exclusiva (cercano al concepto de ideología). El máximo nivel se alcanza con los universos simbólicos que son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significados diferentes.

Figura 6. Modelado general del proceso investigativo



Fuente: elaboración propia.

Capítulo 4. Horizonte extensible de la investigación

Con el conocimiento producido en la presente investigación se participa en la construcción de una nueva narrativa sobre identidad pedagógica de las organizaciones educativas (Rodríguez, 2020); los investigadores reafirmamos la postura de Karl Popper en el sentido de que las verdades científicas no son estáticas, como todo el conocimiento, son temporales hasta que aparezca una mejor explicación que los reemplace, lo demuestre la historia y lo confirme la experiencia.

En consonancia con el anterior planteamiento, en el presente capítulo se presentan reflexiones y sugerencias, con el ánimo de que los productos de la presente investigación, es decir, los asertos y lógicas institucionales develadas y/o propuestas, se conviertan en incitaciones o puntos de referencia para desarrollos académicos posteriores; en este sentido, se reconoce esta investigación como una obra no concluyente, sino provista de provocaciones para los autores y para otros investigadores a continuar indagando y profundizando en la identidad pedagógica como dispositivo de coherencia pedagógica en el accionar curricular de las organizaciones educativas. Por tanto, los resultados de la investigación invitan al planteamiento de nuevos interrogantes y, desde esa perspectiva, se debe entender este texto como la conclusión sólo de un paso más en la aproximación a la identidad pedagógica

organizacional como concepto, como fenómeno social y como dispositivo de coherencia al interior de la gestión curricular de las organizaciones educativas.

Dentro de los resultados no sólo se explicitan las respuestas a las preguntas de investigación que fueron formuladas en los comienzos de esta investigación y, posteriormente, desagregadas desde el objetivo general, sino que fueron configurando unos aportes que tienen la connotación de conclusiones o generalizaciones proposicionales; es decir, se convierten en unos asertos, en términos de Stake (1995), los cuales también pueden y deben ser cuestionados, revisados a la luz de la teoría formal y la teoría sustantiva de futuras investigaciones.

A continuación, se muestra un tablero de asertos contruidos (accionar curricular, dialéctica curricular permanente, tipología del accionar curricular docente, discurso pedagógico, taxonomía de los discursos pedagógicos); lógicas institucionales develadas (segmentación curricular, indeterminación curricular, subjetividad fragmentada, voluntarismo docente) y lógicas institucionales propuestas (recontextualización curricular, estructura curricular objetiva, estructura curricular subjetiva, prácticas curriculares legitimadoras) (ver Tabla 12).

Tabla 12. Tableros de Asertos y lógicas Institucionales

Asertos contruidos / lógicas develadas / Lógicas propuestas
Accionar curricular
Dialéctica curricular permanente
Tipología del accionar curricular docente

Asertos contruidos / lógicas develadas / Lógicas propuestas
Accionar curricular
Discurso pedagógico
Taxonomía de los discursos pedagógicos
Segmentación curricular
Indeterminación curricular
Subjetividad fragmentada
Voluntarismo docente
Recontextualización curricular
Estructura curricular objetiva
Estructura curricular subjetiva
Prácticas curriculares legitimadoras
Identidad pedagógica organizacional

Fuente: elaboración propia.

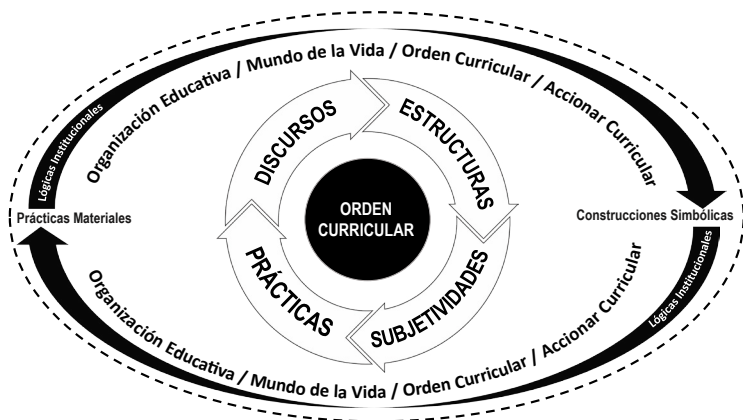
A continuación, se va abordar y profundizar cada uno de los asertos/lógicas, en dos dimensiones o líneas extensivas: la primera referida a lineamientos de aplicación de tales asertos/lógicas en la práctica de la gestión curricular en las organizaciones educativas y el segundo referido a preguntas investigativas emergentes que pueden servir para encauzar futuros trabajos de investigación, intentando problematizar o cuestionar aquellos aspectos que puedan resultar ser potencialmente muy interesantes y sobre los cuales se puedan desarrollar, a futuro, investigaciones complementarias, ya que su alcance en principio superaba los objetivos propuestos en la presente investigación.

De igual manera, la identidad pedagógica organizacional, como concepto, como fenómeno y como dispositivo de gestión, puede y debe ser sometida al cuestionamiento y el escrutinio de la comunidad académica que tenga intereses investigativos en la dinámica curricular de las organizaciones educativas, para que así se puedan plantear nuevas formas de conceptuar, de concebir y utilizar la identidad pedagógica organizacional; en síntesis, todos los productos de esta investigación pueden y deben ser vistos como fuente de nuevas problematizaciones, para el avance de la investigación pedagógica.

Accionar curricular

Por accionar curricular entendemos al quehacer misional que cotidianamente realizan las organizaciones educativas, se trata de la circulación de discursos, estructuras, subjetividades y prácticas que se movilizan al interior de las organizaciones educativas, en procura de poner en marcha el proyecto educativo institucional; todo en perspectiva de hacer posible los procesos de enseñanzas y los de aprendizajes. El accionar curricular es un proceso de construcción social que se sustenta sobre la dinámica y las relaciones dialógicas de los actores sociales involucrados. Así mismo, es de carácter histórico, dinámico y contingente; va encaminado a generar un orden curricular que promueva la coherencia pedagógica en dicho operar (ver Figura 7).

Figura 7. Accionar curricular de las organizaciones educativas.



Fuente: elaboración propia.

Lineamientos para la práctica

Se parte de reconocer que el mundo de la vida de una organización educativa posee una dinámica interna que es su accionar curricular, el cual comporta y moviliza constantemente discursos, estructuras, subjetividades y prácticas, que en su conjunto establecen un orden curricular, que es la forma y el estado en que se encuentran dispuestos estos elementos. Aquí lo importante es tener plena conciencia de que el accionar curricular de las organizaciones educativas, permite el diseño distintas formas de gestionarlo en perspectiva de lograr los propósitos misionales, como la propuesta de esta investigación para construir una identidad pedagógica organizacional, como dispositivo de coherencia en el accionar curricular.

Dialéctica curricular permanente

Una característica distintiva del accionar curricular de las organizaciones educativas es la complejidad de su trama, dada la circulación dialéctica de discursos, estructuras, subjetividades y prácticas, en términos de una pluralidad de los actores educativos que, a su vez, portan saberes pedagógicos distintos; una diversidad de discursos pedagógicos contruidos desde diferentes ámbitos y con intencionalidades formativas disímiles. La constitución de diversas subjetividades pedagógicas, muchas de ellas con señal de agotamiento y unas prácticas curriculares sin un referente claro que intentan apuntar a intencionalidades formativas distintas, hacen que su funcionamiento ordinario y cotidiano resulte contradictorio y caótico; en clara oposición a la tendencia natural del accionar curricular, el cual debe caracterizarse por ser pedagógicamente coherente, en pro de un orden curricular que permita con garantías de éxito el logro de sus propósitos misionales.

Lineamientos para la práctica

Reconocer que una característica distintiva del accionar curricular es que se encuentra abocado a una dialéctica curricular permanente entre discursos, estructuras, subjetividades y prácticas; producto de tensiones generadas en su interior, las cuales se deben asumir no del todo como un aspecto negativo, dado que la educación como proceso social, además de promover elementos que aseguren aprendizajes de calidad, también procura aprendizajes pertinentes con lo que la sociedad espera y aspira

de sus ciudadanos; en ese sentido, la dialéctica curricular permanente se convierte en una posibilidad de búsqueda constante para generar coherencia pedagógica que permita a las organizaciones educativas ofrecer una educación de calidad y pertinente.

Tipología del accionar curricular docente

Recordemos que la anterior tipología muestra o revela que al interior de las organizaciones educativas los docentes como actores sociales, tienen posturas diferenciadas con relación al currículo explícito; es decir, se muestran y actúan de manera distinta frente a la estructura curricular establecida. A continuación, se revisa la triple connotación con la que se asume el currículo explícito, como estructura, en términos de Pierre Bourdieu, en el sentido de que es una *estructura, estructurándose y estructurante* (ver Tabla 13).

En la primera connotación de *estructura fija*, se asume la estructura curricular como un documento escrito formalizado, legalizado a partir de acuerdos institucionales, debidamente terminado, en cuanto a su organización, extensión y profundidad requerida, con la completitud de todos los aspectos que una estructura curricular comporta, y lógicamente inserto como parte integral del proyecto educativo institucional (PEI) de la organización educativa, que fija el marco de acción de todos los actores sociales que conforman su comunidad educativa.

La segunda connotación de la estructura curricular es que, muy a pesar de que se encuentra establecida y guiando el accionar curricular, tiene la cualidad de estar estructu-

rándose, dado que esta no es inmutable e indiferente a las necesidades contextuales de su comunidad educativa; es decir, la estructura curricular se encuentra constantemente estructurándose, ya que esta es una construcción social, producto del acuerdo humano y en cualquier momento es susceptible de cambios y transformaciones.

Y por último el aspecto «estructurante» de la estructura curricular hace referencia a que esta, se reifica, es decir, se vuelve sobre los actores con una poderosa capacidad reguladora del accionar curricular organizacional y de manera específica de las prácticas docentes, dado que se convierte en un piso alienante que debe ser observado por todos los actores institucionales.

En síntesis, se aprecia que se han propuesto nueve tipos diferentes de acción curricular docente frente al estructura curricular de las organizaciones educativas:

Accionar legitimador: acción docente que en sus prácticas legitima y valida la estructura curricular establecida.

Accionar normativo: acción docente que en sus prácticas intenta cumplir con la estructura establecida.

Accionar irreverente: acción docente que sus prácticas curriculares se realizan alejadas de la estructura establecida.

Accionar innovador: acción docente que en sus prácticas promueve la innovación, el progreso y fortalecimiento de la estructura curricular.

Accionar conservador: acción docente cuyas prácticas promueven la conservación y el mantenimiento de la estructura curricular.

Accionar obstructivo: acción docente que con sus prácticas obstaculiza el avance entorpeciendo el progreso de la estructura curricular.

Accionar progresista: acción docente que deja interpelar su subjetividad por unos ideales novedosos y progresistas.

Accionar tradicional: acción docente que intenta proteger su subjetividad mostrándose apático al cambio, a lo nuevo.

Accionar reaccionario: acción docente que evita que su subjetividad sea interpelada y reacciona de manera aireada ante cualquier cambio propuesto.

Tabla 13. Tipología del accionar curricular docente

Acción Estructura	Acción comprometida	Acción indiferente	Acción distanciada
Estructura fija	Accionar legitimador Acción docente que en sus prácticas legitima y valida la estructura curricular establecida.	Accionar normativo Acción docente que en sus prácticas intenta cumplir con la estructura establecida	Accionar irreverente Acción docente cuyas prácticas curriculares se realizan alejadas de la estructura establecida
Estructura estructurándose	Accionar innovador Acción docente que en sus prácticas promueve la innovación y fortalecimiento de la estructura curricular	Accionar conservador Acción docente cuyas prácticas promueve la conservación y el mantenimiento de la estructura curricular	Accionar obstructivo Acción docente que con sus prácticas obstaculiza el avance o entorpece el progreso de la estructura curricular

Acción Estructura	Acción comprometida	Acción indiferente	Acción distanciada
Estructura estructu- rante	Accionar progresista Acción docente que, deja interpelar su subjetividad por unos ideales novedosos y progresistas	Accionar tradicional Acción docente que, intenta proteger su subjetividad mostrándose apático al cambio, a lo nuevo	Accionar reaccionario Acción docente que, evita que su subjetividad sea interpelada y reacciona de manera aireada ante cualquier cambio propuesto

Fuente: elaboración propia.

Lineamientos para la práctica

Reconocer la existencia de los nueve tipos diferentes de acción curricular docente, frente al estructura curricular de las organizaciones educativas, permite desde la gestión curricular, identificar y ubicar a cada docente en una tipología específica, de acuerdo con el comportamiento que tiene cada uno de ellos. De esta manera, se pueden liderar mejoras en su comportamiento docente y evitar así el voluntarismo docente que trae consigo prácticas pedagógicas desarticuladas.

Discurso pedagógico y taxonomía

En esta investigación se asumieron los discursos pedagógicos como un conjunto de representaciones construidas socialmente, subyacentes a la formación del ser humano,

emitidos a través de la producción oral o composición escrita de textos por varios actores sociales de diversos campos con diferentes perspectivas e intenciones, los cuales le dan prioridad a ciertas metodologías de aprendizaje o discusiones curriculares, mientras se disuaden o se ocultan otras; y cuya finalidad es comunicar o representar el mundo de lo educativo, específicamente los procesos de enseñanza y los de aprendizaje que ocurren en el contexto institucional de las organizaciones educativas. Este concepto es un aserto de la presente investigación, al igual que la taxonomía de discursos pedagógicos: gubernamental-legal, gremial epistémico, institucional, tradicional, subjetivado y práctico, como se aprecia en la Tabla 3.

Lineamientos para la práctica

El reconocimiento de que al interior de las organizaciones educativas hacen tránsito unos discursos pedagógicos que son producidos desde distintos ámbitos y con intencionalidades formativas diversas, ayuda a la gestión de los mismos, en el sentido que aquí se propone: someterlos a un proceso de recontextualización que implica desubicarlo de su contexto de producción y reubicarlo en el contexto de la organización educativa, de tal manera que estos no generen una segmentación curricular en la organización educativa y terminen afectando la coherencia pedagógica del accionar curricular.

Lógicas Institucionales develadas (segmentación curricular, indeterminación curricular, subjetividad fragmentada, voluntarismo docente)

La «segmentación curricular», como lógica institucional subyacente, es producto de la sobrecarga discursiva que introduce distorsión en el accionar curricular, al generar sub-universos de significados segregados. Esta fuerte sobrecarga simbólica convierte el orden institucional en un campo de fuerzas, donde se confrontan los distintos discursos pedagógicos que hacen tránsito en la organización educativa; el orden curricular segmentado afecta la subjetividad y las prácticas docentes y termina alterando la coherencia pedagógica del accionar curricular.

La «indeterminación curricular», como lógica institucional subyacente, es producto de la fragilidad en la formalización de los documentos y procesos institucionales, introduce distorsión en el accionar curricular, convirtiendo el orden institucional en un campo de fuerzas, dado que presenta bajos niveles de prescripción y especificación curricular documentadas por escrito; le impiden a la organización educativa tener una estructura que guíe de manera conjunta el accionar curricular, perturbando así la coherencia pedagógica.

La «subjetivación docente fragmentada», como lógica institucional subyacente, producto de subjetivación pedagógica en crisis, introduce distorsión en el accionar curricular, convirtiendo el orden institucional en un campo de fuerzas, dado que presenta por una precaria internalización de lo curricular, le impiden a la organización educativa que los docentes tengan una subjetividad pedagógica

acorde con las intencionalidades formativas, perturbando así la coherencia pedagógica.

El «voluntarismo docente», como lógica institucional subyacente, hace referencia a que las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor, y se caracteriza por prácticas docentes desarticuladas, producto de la decisión subjetiva, que quizás haciendo mal uso de la autonomía profesional, en la cual cada docente hace de su aula, su clase y su materia un territorio de autonomía, aludiendo a la libertad de cátedra y recientemente al llamado pluralismo pedagógico, que es una propuesta de la FECODE (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación); con el ánimo de evitar que el maestro se vea atrapado en un modelo pedagógico único, y tenga así, libertad para desarrollar el marco pedagógico que él considere pertinente. Este voluntarismo docente también genera distorsión en el accionar curricular, lo que convierte el orden institucional en un campo de fuerzas de prácticas desarticuladas que afectan coherencia pedagógica de la organización educativa.

Lineamientos para la práctica

El develamiento de las anteriores cuatro lógicas institucionales pone de manifiesto la necesidad de generar estrategias desde la gestión curricular para subsanarlas, dado que su existencia afecta la coherencia del accionar curricular de la organización educativa.

Lógicas Institucionales propuestas (recontextualización curricular, estructura curricular objetiva, estructura curricular subjetiva, prácticas curriculares legitimadoras)

En las organizaciones educativas llegan, hacen tránsito y forman parte de su accionar curricular cotidiano distintos discursos pedagógicos polifónicos que generan segmentación del orden curricular, y para afrontar tal segmentación, surge la necesidad de que las organizaciones educativas sean asumidas como campo de re-contextualización pedagógica, en términos de Basil Bernstein y Mario Díaz (1985); es decir, como un espacio para reorganizar, reorientar y transformar el discurso pedagógico, permitiendo un mejor control del flujo de la teoría y la práctica desde el contexto primario en el que se produce el discurso hasta el contexto en el que se reproduce, lo que facilita la disminución de la sobrecarga simbólica, provocada por la polisemia de discursos pedagógicos y demás discursos de tipo general que estén dirigidos a las organizaciones educativas.

«Una estructura curricular objetiva» es un documento donde se encuentran formalizados los qué, cómo, cuándo, dónde, porqué y para qué se debe enseñar y aprender en la organización educativa, la cual se convierte en la hoja de ruta ayudando de manera significativa a la cohesión de la acción colectiva. Contar con una estructura curricular objetivada requiere recontextualizar muchos discursos en perspectiva de dotar de coherencia pedagógica sus intencionalidades formativas y, posteriormente, formalizarla en documentos institucionales. La acción organizada demanda determinado nivel de homogeneidad; es decir,

normalización en los comportamientos funcionales de los individuos y de los procesos organizacionales, por tanto, la formalización se refiere a los niveles de prescripción y especificación, documentadas por escrito, del comportamiento requerido y del desarrollo de las tareas que componen la organización (Pugh *et al.*, 1963).

«La estructura curricular subjetiva» hace referencia a la interiorización de la exterioridad, es una especie de currículo incorporado ya que cada docente realiza un proceso de subjetivación particular de la estructura objetiva; dado que ese orden social una vez construido, objetivado, se reifica, es decir, se vuelve contra él, internalizándolo como realidad objetiva, mediante procesos de internalización. Desde ese momento, los contenidos normativos y valorativos internalizados coaccionan la conducta de los sujetos, pasando a ser esta de individual a social, gracias a las acciones de socialización emprendidas en el seno de las organizaciones educativas, a fin de que lo objetivado pueda llevar a cabo su propósito de intervenir todo el accionar curricular. En este último sentido, cada actor nuevo que llega a la organización educativa comienza la socialización secundaria, en la que internaliza todo tipo de hábitos, tradiciones, roles, reglas, etc.; los cuales son agregados a los procesos formativos y a las estructuras de pensamiento y acción entregados con anterioridad por la cultura. Las organizaciones educativas para lograr ese cometido deben emprender prácticas sociales de apropiación, de tal manera que pueda lograr con éxito que esas internalizaciones se conviertan en la estructura curricular subjetiva, requerida para la producción de un orden curricular que sea pedagógicamente coherente.

Cuando se habla de práctica curriculares se alude al currículo realizado, es decir, a la puesta en escena del currículo subjetivado; y serán «prácticas curriculares legitimadoras» en la medida que reproduzcan el orden curricular legitimado; es decir, al desarrollar prácticas curriculares con identidad, promoviendo la coherencia pedagógica del accionar curricular de la organización educativa. Dada las posibles debilidades de la subjetivación de la estructura curricular objetiva, se hacen necesarias unas prácticas legitimadoras. Según Berger y Luckmann (1998), la legitimación es un refuerzo posterior del que se sirve la realidad social ya objetivada, en expresión de los autores, es una objetivación de significados de segundo orden. La legitimación contiene elementos cognoscitivos y normativos; desde el punto de vista cognoscitivo permite reconocer, explicar y justificar el orden curricular institucional y, desde el punto de vista normativo, permite cumplir, transparentar y validar el orden curricular institucional. En otras palabras, la legitimación denota al sujeto por qué debe realizar una acción y no otra y por qué las cosas son como son.

Lineamientos para la práctica

Las cuatro lógicas institucionales propuestas tienen el carácter de ser subsanadoras de las lógicas develadas que afectan la coherencia pedagógica del accionar curricular, dado que su existencia afecta la coherencia del accionar curricular de la organización educativa.

Identidad Pedagógica Organizacional

A continuación, se retoma en este capítulo el constructo de la identidad pedagógica organizacional, un concepto surgido y desarrollado en la presente investigación, que tiene una importancia fundamental, dado que ofrece el referente teórico desde el cual se sustentan y giran a su alrededor, las nuevas lógicas institucionales que dan cuenta de la identidad pedagógica como dispositivo de gestión, promoviendo la búsqueda de coherencia y unidad en las intenciones de la organización educativa.

La identidad pedagógica de las organizaciones educativas es un dispositivo pedagógico, para dotar de mayor coherencia pedagógica su accionar curricular; este se internaliza en la mente de los docentes como una comprensión profunda y compartida de la naturaleza de su rol, para favorecer la regulación y recontextualización de discursos; la normalización y formalización de estructuras; la apropiación de roles y producción de subjetividades; y la realización de prácticas articuladas y legitimadoras.

La identidad pedagógica es un proceso simbólico de ir construyendo un discurso compartido, que permita el surgimiento de unas maneras de decir, hacer, reflexionar y conducirse acerca de la educabilidad del ser humano, que regula de manera continua el universo de significados pedagógicos, restringiendo y/o realizando determinadas formas pedagógicas de la actividad docente, relacionado a qué y cómo enseñan los maestros; y al qué y cómo aprenden los estudiantes, en la organización educativa.

La identidad pedagógica como discurso pedagógico legitimado tiene como propósito la producción de un orden

curricular, es decir, la constitución y reproducción de formas de subjetividad específica, a través de la producción de reglas que definen las condiciones de ejercicio de las prácticas y regulan relaciones sociales, en perspectiva de la coherencia pedagógica en el accionar curricular.

Esta narrativa, como proceso intersubjetivo, se instituye reproduciéndose permanentemente en el cambio social del mundo de la cotidianidad de las organizaciones educativas, a partir de prácticas materiales y construcciones simbólicas; y a la vez que se propaga el dispositivo, se instituye la subjetividad de los docentes, lo que genera cohesión y el sentido de la acción colectiva en perspectiva de las intencionalidades formativas.

Lineamientos para la práctica

Podemos apreciar que se trata de un concepto muy denso, complejo por demás; muy nutrido en términos de las categorías constitutivas propias del fenómeno que pretende revelar, pero que al final resulta de fácil aprehensión, interpretación y entendimiento, incluso para lectores novatos, dada su conexión cercana con la realidad cotidiana de cualquier organización educativa, como lo es su accionar curricular; por eso, en apartados previos se realizó una deconstrucción del concepto en sus unidades semánticas constitutivas, con el fin de detenernos en la esencia de las categorías de mayor valor heurístico que conforman dicho concepto, y sobre todo por las implicaciones prácticas que estas categorías tienen con la gestión curricular de las organizaciones educativas.

En ese sentido, la identidad pedagógica se muestra como un potente dispositivo para que las organizaciones educativas tengan un accionar curricular con un grado de coherencia tal que logre sus propósitos misionales, y como concepto y como fenómeno, es necesario diferenciarla de lo que algunos autores denominan alineamiento curricular: Porter (2004) argumentó que el principal desafío en la gestión curricular es crear una alineación entre lo que se planea enseñar, lo que se enseña en clase y lo que los estudiantes están aprendiendo. Por su parte Volante *et al.* (2015), expresa que el concepto de alineamiento curricular hace referencia al esfuerzo por consolidar la coherencia entre el currículo declarado, implementado y aprendido.

Por lo anteriormente expuesto, asumimos que la identidad pedagógica, en la gestión curricular de las organizaciones educativas, antecede y es fuente permanente para el alineamiento curricular propuesto por Porter (2004) y Volante *et al.* (2015); en ese sentido, se trata primero de generar coherencia entre los discursos, estructuras, subjetividades y prácticas, que hacen tránsito en la organización educativa, para posteriormente hacer el esfuerzo por alcanzar la coherencia entre el currículo declarado, implementado y aprendido.

Para gestionar la identidad pedagógica (en tanto discursos, estructura, subjetividades y prácticas) y la promoción de la coherencia pedagógica en el accionar curricular en las organizaciones educativas se requiere de unos procesos consientes al interior de las organizaciones educativas que en este momento, según John Searle (1997), ha llamado las piedras angulares de la realidad social, se requiere ante todo de una «intencionalidad colectiva», un sentido

de hacer, desear o creer algo juntos, es decir, es importante promover una conducta cooperativa colectiva al interior de la organización educativa que movilice los actores sociales; también es necesario la «asignación de funciones». Una vez realizadas, en virtud de un sistema integrado de propósitos, objetivos y valores, que se encuentran explícitos en el proyecto educativo institucional de la organización educativa y por último se hace necesario el establecimiento de unas «reglas constitutivas»; las cuales vienen hacer aquellas reglas que crean la posibilidad misma de dar lugar a determinada actividad, y en últimas van regulando la puesta en operación de la identidad pedagógica, como dispositivo de coherencia en el accionar curricular de las organizaciones educativas (ver Figura 8).

Figura 8. Nube de palabras – categorías claves de la investigación



Fuente: Elaboración Propia.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264. <http://www.sociologica-mexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Álvarez, M. (2015). *Las prácticas de gestión curricular, corazón de la dinámica de formación en la escuela*. Programa Ondas de Colciencias. http://frac-tussantander.fitec.la/repodoc/frontend/files/get/las_prcticas_de_gestin_curricular
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso* (Trad. L. Borovsky). Las Cuarenta.
- Benavides Pañeda, R.J. (2014). *Administración* (2ª ed.). Mc Graw Hill.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). Aspects sociologiques du pluralisme. *Archives de sociologie des religions*, (23), 117-127. https://www.persee.fr/doc/assr_0003-9659_1967_num_23_1_2621
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/>
- Bernstein, B. (1997). *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas*. CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación).

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Vol. 5). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Bolívar, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas. En A. Villa Sánchez (Coord.), *La autonomía institucional de los centros educativos: presupuestos, organización y estrategias* (pp. 365-400). Instituto de las Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Bourdieu, P. (1979), Los tres Estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostresestadodelcc.pdf>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores. http://www.op-edu.eu/media/El_oficio_de_sociologo_Bourdieu_Passeron.pdf
- Cisneros, E. J. y Stake, R. E. (2010). La evaluación de la docencia en educación superior: de evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 218-231. <https://doi.org/10.15366/riee2010.3.1.017>

- D'Aubeterre, L. (2007). La construcción discursiva de la otredad del «indio» en Ciudad Guayana. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12, 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53701201.pdf>
- De la O Casillas, J. (2017). *Gestión Escolar* (Registro de modelo educativo). Secretaría de Educación Pública. <https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/>
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Editorial Papiro. <https://repositorio.utp.edu.co/items/f61b0ba9-b06e-4e9a-bb7e-8226719e14b3>
- Donmoyer, R. (1990). Curriculum evaluation and the negotiation of meaning. *Language Arts*, 67(3), 274-286. <https://www.jstor.org/stable/41961732>
- Erickson, F. (1986). Culture difference and science education. *The Urban Review*, 18(2), 117-124. <https://doi.org/10.1007/BF01108432>
- Etkin, J. R. (2000). *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones: acuerdos, dualidades y divergencias*. Pearsons Education S.A. <https://contaduria.rionegro.gov.ar/download/archivos/00002659.pdf>
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Éditions Gallimard. https://monoskop.org/images/b/b7/Foucault_Michel_L_archeologie_du_savoir.pdf
- Freud, J. (1986). *Sociología de Max Weber*. Ediciones Península.
- Friedberg, E. y Musselin, C. (1996). La noción de sistema universitario y sus implicaciones para el estudio de las universidades. *Revista Universidad Futura*, 20-21(7), 50-64. <https://sciencespo.hal.science/hal-03567559/>

- Friedland, R. y Alford, R. (1991). Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradictions. En W. Powell y P. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 232–263). University of Chicago Press.
- Fullan, M. (2010). The role of the district in tri-level reform. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (3ª ed.) (pp. 295-302). Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0>
- Fullan, M. y Quinn, J. (2017). *Coherencia: los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Corwin - Plan Ceibal.
- García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Gee, J.P. (2005). *La ideología en los discursos* (1ª ed.). Ediciones Morata; Fundación Paideia Galiza.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* (A. Estrada y S. Diazgranados, Comps). Ediciones Uniandes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía* (3ª ed.). Ediciones Morata.

- Grundy, S. (1998). The curriculum and teaching. En E. Hatton (Ed.), *Understanding teaching* (2ª ed.). (pp. 27-37). Harcourt Brace.
- Guarro, A. (2020). La construcción de la coherencia institucional. *Curriculum 2020* (33), 69-96. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2020.33.05>
- Hidalgo Guzmán, J. (1992). *Investigación Educativa: Una estrategia Constructivista*. Castellanos Editores. <https://es.slideshare.net/slideshow/investigacin-educativa>
- Johnson, D. (2008). *A correlational study exploring the possible link between instructional program coherence and student achievement in North Carolina middle schools* [Tesis doctoral, University of North Carolina]. Chapel Hill ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/docview/304539050>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Senado de la República. Diario oficial núm. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- López, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Investigación en la escuela*, (26), 25- 35. <https://doi.org/10.12795/IE.1995.i26.02>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento* (Serie Guía N° 34). MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Mintzberg, H. (1979). An emerging strategy of direct research. *Administrative science quarterly*, 24(4), 582-589. <https://doi.org/10.2307/2392364>

- Mintzberg, H. (2005). The magic number seven—plus or minus a couple of managers. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 244-247. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268575>
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Aique Grupo Editor S.A. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5P-DGA_Narodowski_Unidad_4.pdf
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E. y Bryk, A. (2001a). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(4), 297-321.
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E. y Bryk, A. (2001b). *Improving Chicago's schools. Benefits and Challenges*. Consortium on Chicago School Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451305.pdf>
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 103-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198006>
- Polo, M. y Sánchez, J. (2022). *La gestión directiva en las instituciones educativas*. Editorial Unimagdalena. <https://doi.org/10.21676/9789587465365>
- Porter, A. (2004). Curriculum assessment. En J. Green, G. Camilli y P. Elmore (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 141-159). American Educational Research Association.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Aique Grupo Editor, S.A. <https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/12/12-pozner-pilar.pdf>

- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., Macdonald, K. M., Turner, C. y Lupton, T. (1963). A conceptual scheme for organizational analysis. *Administrative science quarterly*, 8, 289-315. <https://doi.org/10.2307/2390971>
- Sánchez, J. O., Chica, O. C. y Miranda Terraza, L. F. (2018a, del 14 al 16 de marzo). Los estudios organizacionales como posibilidad para la resignificación de la gestión educativa [Ponencia]. *II Congreso Internacional: Diálogo Intercultural en el ABYA-YALA, América Latina y el Caribe. Arte, educación y acción comunitaria*, Santa Marta, Colombia.
- Sánchez, J. y Choles, H. (2018). Gestión de la calidad educativa en contextos territoriales diversos y organizacionales diversos. En J. Gairín y C. Mercader (Eds.), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 10-15, apartado G). Editorial Wolters Kluwer.
- Sánchez, J., Chica, O. y González, E. (2016). Buenas prácticas de gestión directiva y académica que interpelan de manera positiva la calidad de las instituciones educativas: una lectura comprensiva desde las voces de directivos y docentes del distrito de Santa Marta (Colombia). En R. Muñoz (Ed.), *Administración y Estudios Organizacionales. Complementariedades y contradicciones* (pp. 1310-1336). Red Pilares.
- Sánchez, J., Chica, O. y Vásquez, L. (2018b). Rutas pedagógicas para el mejoramiento de la calidad de las organizaciones educativas en el distrito de Santa Marta, Colombia. En G. Peirez, M. Mandiola, P. Isla, R. Muñoz y N. Ríos (Eds.), *Nuevas formas de organización y trabajo: Latinoamérica frente a los actuales desafíos económicos, sociales y medioambientales* (pp. 807-816). Red de Posgrados de Investigación Latinos en Administración y Estudios Organizacionales.

- Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa (Módulo 4). En G. Briones, M. Restrepo y M. Ramón (Eds.), *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Saussure, F. (2004). *Escritos de lingüística general*. Editorial Gedisa.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1973). *The structures of the lifeworld* (Vol. 1). Northwestern University Press.
- Searle, J. R. (1997). Responses to critics of the construction of social reality. *Philosophy and Phenomenological Research*, 57(2), 449-458. <https://doi.org/10.2307/2953735>
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16) 1-16. <https://doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tagore, R. (1991). El arte del movimiento en la educación. En R. Tagore y L. K. Elmhirst (Eds.), *Sriniketan* (Trad. D. Horia.) (pp. 93-102). Etnos Libros.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. <https://comunicacionymediosunsj>
- Thornton, P. H. y Ocasio, W. (1999). Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry, 1958–1990. *American journal of Sociology*, 105(3), 801-843.

- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-445>
- Zemelman, H y León, E. (Coords.). (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Editorial Anthropos.