

**ANÁLISIS SITUACIONAL DEL SISTEMA ORGANIZACIONAL Y GERENCIAL EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO MIRANDA EL PAUJIL DEL
MUNICIPIO DE INÍRIDA, DEPARTAMENTO DEL GUAINÍA**

SILVINO AGUILERA GARCÍA

EFRAÍN CHAMARRA PANESSO

GLADYS LETICIA CARDONA CHAVERRA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA

PROYECTO DE GRADO

Medellín, 2017

**ANÁLISIS SITUACIONAL DEL SISTEMA ORGANIZACIONAL Y GERENCIAL EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO MIRANDA EL PAUJIL DEL
MUNICIPIO DE INÍRIDA, DEPARTAMENTO DEL GUAINÍA**

SILVINO AGUILERA GARCÍA

EFRAÍN CHAMARRA PANESSO

GLADYS LETICIA CARDONA CHAVERRA

Trabajo de grado para obtener el título de Especialista en Gerencia Educativa

DAVID ARTURO OSPINA RAMÍREZ

Mg. en Gestión de Proyectos – Mg. en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA

PROYECTO DE GRADO

Medellín, 2017

Dedicatoria

A Dios por acompañarnos con su gracia, perseverancia y paciencia en la elaboración de este proyecto, proporcionándonos las bendiciones en todo momento.

Silvino Aguilera y Efraín Chamarra, a nuestras esposas, hijos y familiares por el apoyo y compañía en los esfuerzos por alcanzar las metas propuestas.

Gladys Cardona Chaverra, a mi Madre quien con ternura me motiva para seguir mejorando como persona y como profesional. Y a mis tíos quienes con su apoyo hicieron realidad la oportunidad de cualificarme profesionalmente.

Agradecimientos

Queremos agradecer a Dios por darnos las capacidades, la paciencia y el entendimiento para llevar a cabo el desarrollo de este proyecto.

Agradecemos a la Universidad Católica de Manizales por el modelo de educación a distancia, que posibilita el acceso a la formación en postgrados a profesionales que buscamos cualificarnos mejor en nuestra labor, y así poder brindar un servicio de calidad a la sociedad.

A las directivas, docentes, estudiantes, personal administrativo, padres de familia de la Institución Educativa Francisco de Miranda el Paujil, del municipio de Inírida, departamento del Guainía, por abrirnos las puertas y permitirnos desarrollar nuestro proyecto, con el fin de contribuir al mejoramiento del liderazgo endógeno de la institución.

Agradecemos de manera especial al gobierno del resguardo indígena del municipio de Inírida, departamento del Guainía por su apoyo y confianza en nuestro trabajo.

Agradecimiento especial al profesor David Arturo Ospina Ramírez, por acompañarnos en este proceso formativo con su sabiduría, paciencia, comprensión, asesorías y motivación en la realización de este proyecto en desarrollo.

Notas del Director de Tesis

El desarrollo endógeno es sin duda, el camino que requiere Colombia para poder aportar a la construcción de un país inclusivo en donde todas las voces sean escuchadas. El proyecto desarrollado por Gladys, Silvino y Efraín, es evidencia de la importancia de una gerencia educativa abierta, que pueda llegar a todos los territorios y favorecer su desarrollo desde las diversas maneras de vivir e interpretar el mundo.

Resumen

El proyecto de desarrollo tiene una duración de diez meses, su enfoque esta dado a partir de la aplicación de algunas herramientas dadas desde el enfoque del Project Management Institute, como lo es la planeación y planificación, el liderazgo dado desde la organización y hacia la institucionalidad, la integración del personal bajo las premisas de trabajo en equipo y la colectividad; con el fin de integrar y facilitar a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa Francisco Mirada el Pajuil de Inírida Guainía, hacia la aplicación e implementación de un modelo pedagógico que atienda y responda a las necesidades de las comunidades indígenas y el cómo se relaciona en sociedad, proyectando la transformación no solo del sistema establecido desde la propuesta institucional sino de todos y cada uno de los individuos que la conforman.

Tabla de Contenido

| | |
|---|----|
| 1. Título del proyecto | 10 |
| 2. Descripción del problema | 11 |
| 2.1 Enunciado del problema..... | 11 |
| 2.2 Causa de mayor impacto | 11 |
| 2.3 Análisis detallado del problema | 11 |
| 2.4 Espina de pescado | 12 |
| 3. Descripción de la Institución | 13 |
| 3.1 Misión..... | 15 |
| 3.2 Visión | 15 |
| 4. Objetivos..... | 16 |
| 4.1 Objetivo general | 16 |
| 4.2 Objetivos específicos..... | 16 |
| 5. Justificación | 16 |
| 6. Marco teórico | 19 |
| 7. Ruta metodológica | 31 |

| | |
|---|----|
| 7.1 Tipo de estudio | 31 |
| 7.2 Participantes | 32 |
| 7.3 Instrumentos para la Recolección de Información | 32 |
| 7.4 Diseño del Proyecto | 34 |
| 7.5 Cronograma de actividades | 34 |
| 7.6 Detalle de las actividades | 36 |
| 8. Recursos humanos y Stakeholders | 37 |
| 8.1 Círculo de interesados | 37 |
| 8.2 Matriz de responsabilidades | 38 |
| 8.4 Procesos, entradas y salidas de las actividades | 40 |
| 9. Análisis de riesgos del proyecto | 44 |
| 10. Escenario de ejecución..... | 45 |
| 10.1 Mapa del proyecto presentado a la Institución Educativa..... | 45 |
| 10.2 Informes de trabajo de campo | 50 |
| 11. Resultados del proyecto | 53 |
| 11.1 Respuestas a las preguntas por parte de la comunidad educativa | 53 |
| 12. Conclusiones y recomendaciones | 59 |

Referencias.....60

1. Título del proyecto

Análisis situacional del sistema organizacional y gerencial en la Institución Educativa Francisco Miranda el pajil del municipio de Inírida, departamento del Guainía.

2. Descripción del problema

2.1 Enunciado del problema

Carencia de procedimientos, herramientas de planeación adecuadas en los ejes y dimensiones del campo educativo de la Institución Educativa Francisco Miranda de Paujil.

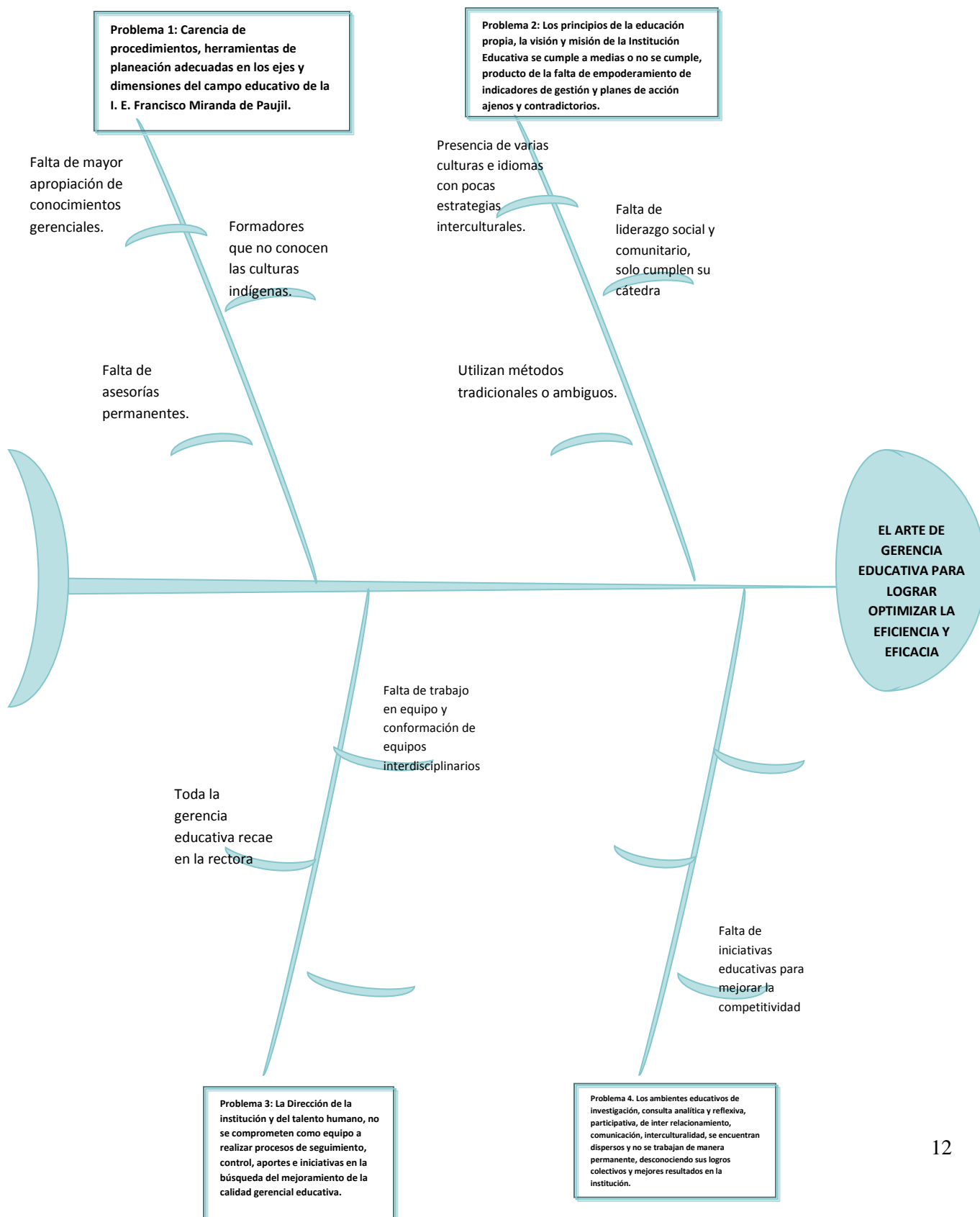
2.2 Causa de mayor impacto

Poco interés por capacitarse en los temas relacionados con la legislación que reglamente el manual de convivencia porque aún se tiene la creencia que es un trabajo que debe ser principalmente realizado por el personal directivo y no por todos los estamentos de la comunidad educativa (directivos, administrativos, docentes, estudiantes, padres de familia).

2.3 Análisis detallado del problema

La institución actualmente no cuenta con la asesoría del personal idóneo para capacitar a la comunidad educativa en la interpretación y aplicación de la actual legislación, emanada por el Ministerio de Educación que reglamenta los acuerdos de convivencia escolar, lo cual ha generado en los docentes poco interés y disposición para realizar la adecuación pertinente al acuerdo, pues se tiene temor de cometer errores que puedan incidir en perjudicar especialmente a los estudiantes y generar actos administrativos en su contra. Igualmente, por dicha razón aún no se han incluido dentro de las programaciones del área de sociales la formación a estudiantes, teniendo en cuenta el decreto 1695 del 2015, lo que impide que se pueda dar una participación activa y significativa al respecto.

2.4 Espina de pescado



3. Descripción de la Institución

El proceso de escolarización inicio con una escuela comunitaria en el año de 1975, orientada por el profesor AURELIO SAENZ, apoyado en ese entonces por la iglesia bíblica unido de Colombia. Posteriormente la comunidad organizada en la primera junta de acción comunal, solicitó ante el Gobierno Comisarial la fundación de una escuela de básica primaria, solicitud que fue aprobada en el año de 1977, la primera directora fue la señora DIVA DE ARIAS, la cual trabajo hasta el año 1979, en este año fueron suspendidas las labores por problemas de la comunidad.

Luego reinicia las actividades escolares bajo la dirección del profesor José Ariel Torres Bohórquez, en el año de 1984 a 1991. Terminado el periodo, continuó el profesor Misael Torres Bohórquez, como director en el año de 1992 a 1993. La escuela se encuentra ubicada dentro de la comunidad del resguardo el PAUJIL—LIMONAR, pertenece a la zona escolar número 01. Se observa que al fundarse esta institución no se tuvo en cuenta, que con el transcurso del tiempo se necesitaba de más espacio e infraestructura, la comunidad fue creciendo, por lo que se observaba no era la más adecuada, era muy reducida y no había espacio para ampliarla o de lo contrario tocaba cerrarla. Estando en esta situación, cuando nombraron como director al profesor Germán Rodríguez Romero, en el año de 1994 a 2000, viendo la necesidad de ampliar la cobertura de la institución, siendo en ese entonces el capitán de la comunidad, el señor Antonio López, dono el terreno donde actualmente se encuentra la institución educativa; la antigua sede en este momento alberga los salones de los niños de preescolar y tres gados de primero.

Durante este tiempo han pasado varios directores que hicieron parte en la construcción del nuevo colegio y que han dejado huella durante el proceso de formación de los niños y las niñas.

En el año 2000, fue encargado el docente Daniel Hernández; en el año 2001, recibe como director el docente Uriel Aponte Cabria, quien hace entrega del cargo al docente Eduardo José Castañeda en el año 2002; entre el año 2003 a 2004 toma la dirección del colegio el docente Octavio de Jesús Bedoya, durante el año 2005 a 2006 toma la dirección el docente Luis Alberto Núñez Ángel que por asuntos de salud deja el cargo y lo asume el docente José Miguel Rodríguez, quien termina el año lectivo 2006. En el año 2007 llega a la dirección el docente Manuel de la Cruz Embarguen Garcés quien por dificultades personales deja el cargo, asumiendo la dirección el docente José Miguel Rodríguez, a partir del 8 de marzo de 2011, en el mes de agosto llega a la dirección el docente Pedro Antonio Torres Bohórquez, terminando el año 2011. Ya en el año 2012 llega a la dirección el docente Rogelio Rodríguez Díaz hasta el mes de abril y a partir de este mes, queda como director del colegio el Licenciado John Efraín García Acosta quien termina su periodo en el año 2012, llegando como director el especialista Hermes Perea Valencia quien es nuestro director actual.

Con base en la Constitución Nacional, la Ley 115/94 y el Decreto 804/95, el Colegio INEFRAM, desde 1996 emprende acciones para identificar y consolidar su proyecto educativo, inicialmente los docentes en primaria se encargan de implementar un área optativa denominada fundamentos culturales, los docentes construyeron su primer plan de estudios.

En febrero de 2004, se asigna al docente Tiberio de Jesús Acevedo, en apoyo de los docentes indígenas y no indígenas, para diseñar y ajustar y ejecutar el plan de estudio dentro del modelo educativo que identifique el proyecto educativo de la institución y de la comunidad.

En el año 2006 se crea el comité etnocultural del colegio.

En enero de 2009, en el marco de la planeación institucional y con base en las conclusiones de la evaluación del año 2008, que apunta a la necesidad de la consolidación del modelo etnoeducativo, el equipo institucional aprueba la conformación de la comisión de etnoeducación.

Desde la conformación de dicha comisión, el colegio asigna por encargo en plena reunión del consejo académico cuatro docentes y un coordinador quien convoca a las sesiones ordinarias y extraordinarias, donde propone la inclusión de nuevos miembros de la comisión, toma las decisiones necesarias para que la comisión funcione, sea operativa y muestra resultados, gestiona ante las distintas instancias educativas institucional, envía los acuerdos etnoeducativos de la comisión al consejo directivo para su ratificación o no.

3.1 Misión

Nuestra institución promueve la formación de personas integras con voluntad de cambio y potencialidades propias a través del trabajo pedagógico, cultural, ambiental, espiritual, tecnológico y científico, fortaleciendo los valores, éticos, sociales y morales; fundamentados en la legislación colombiana, para la construcción de un proyecto de vida pertinente en cualquier ambiente social.

3.2 Visión

Para el año 2021, la Institución Educativa Francisco de Miranda, habrá formado líderes comunitarios con visión empresarial sostenible, cumpliendo con los fines y principios establecidos en la constitución política de Colombia, preservando las costumbres, medio ambiente, tradiciones culturales y sociales en pro de una mejor convivencia comunitaria y universal.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Cualificar y orientar los procesos y procedimientos internos en torno a cualificar la propuesta pedagógica en el marco del sistema educativo indígena propio, por medio de la implementación de una propuesta de mejora en la Institución Educativa Francisco Miranda de Paujil.

4.2 Objetivos específicos

- ✓ Generar espacios de formación, integración, interacción y participación para promover la permanencia de los conocimientos propios y la relación de interculturalidad.
- ✓ Analizar y deducir los hallazgos o evidencias obtenidas en el sistema organizacional y de gerencia educativa que se lleva a cabo en la IE FMP.
- ✓ Difundir procesos y prácticas educativas con base en la gerencia educativa.

5. Justificación

La población indígena colombiana no logra llegar al dos por ciento de la población; las comunidades indígenas cuentan con tan solo 1'392.623 individuos, según estadísticas 2005 del DANE. Sin embargo, todavía se conocen 82 pueblos que hablan 63 dialectos indígenas que hacen presencia en gran parte del territorio nacional.

La Constitución de 1991 dio visibilidad a este grupo étnico cuando reconoce en su artículo 7 que el Estado colombiano reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. Igualmente, en su artículo 10, cuando reconoce que las lenguas y dialectos de los grupos son también oficiales en sus territorios. Además, en su artículo 10 establece que la

enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. También en su artículo 63 se reconoce que las tierras de resguardo son inalienables, imprescriptibles e inembargables. En su artículo 68 el texto constitucional establece que dichos grupos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. El artículo 70 establece el principio de la igualdad con dignidad de todas las culturas del país. Por último, el artículo 286 los integra al resto del país al reconocerlos como territorios indígenas, al lado de los departamentos, los distritos y los municipios

Y si ya está determinado por la ley, no es posible entender un sistema educativo homogéneo para todos los sectores, que atienda bajo las mismas consideraciones los intereses particulares, individuales o generales de todos los habitantes de un mismo territorio.

Es así como tanto la escuela como la familia re-significan el accionar de la sociedad... deben ser entendidos como dos agentes socializadores y educativos de los que las nuevas generaciones disponen para que a nivel social y comunitario se formen como ciudadanos, es por eso que ni la escuela ni la familia pueden ejecutar las acciones de manera aislada, deferente o diferenciada; definitivamente la escuela no es el único contexto educativo, la familia y los recursos educativos ofertados por el Estado desempeñan un importante papel formativo - educativo. Se debe entender entonces que la escuela por sí sola no solo no puede satisfacer las necesidades de formación, sino además que tampoco es un referente milagroso que determine la transformación social de los individuos.

Esa fuerte influencia intercultural marcada por el territorio y las tradiciones, desde su seno familiar orientándolo hacia la escuela, de ello que la realidad en la que está inmersa la estructura familiar, se diferencia mucho de la existente en tiempos pasados. Esto es debido a que

diferentes factores, tales como los políticos, económicos, sociales y culturales, generados en los últimos tiempos, influyen decisivamente en la transformación del propio concepto tradicional de familia, dando lugar al surgimiento de variedad de formas de convivir, diversidad de estructuras familiares y, por tanto, la existencia de múltiples realidades familiares en torno a la etno-educación.

Ante la ausencia mundial de una definición clara sobre la noción de pueblo indígena, el Gobierno Nacional considera que ser indígena es pertenecer a un grupo caracterizado por rasgos culturales de origen prehispánico y con una economía de autoconsumo, en áreas previamente establecidas. Dicho grupo étnico debe conservar un auto-reconocimiento con la colectividad indígena, viviendo en sus territorios y practicando su lengua y costumbres.

Teniendo en cuenta que en el contexto de las experiencias en comunidades indígenas se puede evidenciar la inexistencia de investigaciones relacionadas con las relaciones familia – escuela, la realización de este tipo de estudios aportarán a la implementación de estrategias pedagógicas que conlleven a la formación del indígena y al rescate de valores culturales en torno a la educación étnica, que se puede dar desde su educación propia caso la Institución Educativa Francisco Miranda el Paujil del municipio de Inírida, departamento del Guainía.

Es importante para el proceso de formación que ambos agentes educativos –etno-educadores y padres de familia- puedan establecer relaciones que favorezcan los procesos de los estudiantes; por ello, el conocer, identificar y develar los sentidos y prácticas que se originan a través de estos contextos, permitirá dar utilidad social al desarrollo comunitario y consolidar el plan de vida para cada una de estas comunidades indígenas, ubicadas dentro de los territorios mencionados en los departamentos del Guainía.

Toda intención que lleve a investigar en torno a la autonomía educativa de las comunidades indígenas en Colombia es aún una utopía pese a la normatividad existente respecto a los vacíos de la misma y la mínima iniciativa de investigación que nazca desde este mismo grupo social... Los territorios indígenas a la fecha no tienen el aval para administrar libremente sus recursos, aunque se presenten avances significativos en el país para integrar las comunidades a las decisiones que competen: a sus gentes, en la administración de sus tierras, la aplicación de una justicia autóctona y el respeto de una cultura propia. El concepto que se ha ido desarrollando ha sido el de educación dentro de su etno-desarrollo, que les permite a estas comunidades decidir sobre su forma de vida, de producción y de regulación. Pero su desarrollo legislativo y jurisprudencial todavía está en construcción.

6. Marco teórico

Para dar continuidad al proyecto de investigación se ha trabajado desde la mirada del liderazgo endógeno y se ha sustentado el proceso metodológico en un modelo determinado por el cumplimiento de objetivos desde las capacidades de las comunidades indígenas.

Son varios los autores que insisten en que asistimos a las transformaciones de los sistemas educativos (Silva, 1995; Dubet, 2004; Tenti, 2004). Subyace en estos la inquietud por un cambio visible en la identidad del proyecto educativo moderno o, en otras palabras, el declive del “Programa institucional”. La advertencia sobre estos cambios tiene que ver con la función de la educación en la sociedad moderna, pues si bien en la primera modernidad, como diría Durkheim (1991), la función educativa

estaba determinada por la socialización y la economía, para Dubet (2004) ésta ya no es tal; pues la educación es depositaria de un gran número de fines que van desde la socialización hasta brindar soporte emocional a los educandos. Se asiste en la actualidad a la presencia de cambios significativos en la escena escolar, un aspecto es la presente diversidad de los sujetos; la asidua posesión de la escuela por un amplio número de niños y jóvenes de diferentes condiciones sociales y culturales, que recobran la idea de diversidad cultural como un valor; un estado deseado y valorado en las sociedades actuales (Angarita-Ossa, 2015, p. 25).

Las continuas transformaciones de lo educativo se generan desde diferentes áreas institucionales y son motivadas por múltiples actores de la comunidad educativa. Las afectaciones directas de los cambios educativos se ven reflejadas en los estudiantes, es por ello que la comprensión holística de la comunidad educativa, permite articular el cambio a las dinámicas culturales de la comunidad y de esta manera darles mayor pertinencia a los proyectos e iniciativas de tipo socioeducativo.

Es por esto que el presente proyecto considera de vital importancia la comprensión de las características culturales de la comunidad indígena del departamento del Cauca. Vale la pena comenzar examinando lo que buscaba el movimiento indígena del Cauca a partir de los años 60 y, sobre todo, en los 70 del siglo pasado, referente histórico que permite interpretar causa y efecto. Las demandas del grupo indígena se ocupaban fundamentalmente de dos campos:

La recuperación de las tierras; ¿por qué recuperación?, porque esas tierras habían sido suyas desde mucho antes de la llegada de los conquistadores, pero durante la época de la colonia esas tierras hacían parte de los resguardos indígenas, globos de tierra que los colonizadores asignaron a grupos de indígenas para que tuvieran donde vivir y producir

sus alimentos y, el resto del tiempo, pudieran trabajar gratuitamente para los españoles, tanto en minería como en agricultura o como sus sirvientes en casas de las ciudades o de los pueblos. Esas tierras, unos 100 años atrás, o sea ya avanzado el siglo XVIII y a comienzos del siglo XIX, les habían sido expropiadas, la mayor parte de las veces en forma violenta, para crear grandes haciendas ganaderas o agrícolas, que tenían un problema: los terratenientes no tenían mano de obra para trabajarlas, porque la casi totalidad de la población en esas zonas era indígena; se inventaron entonces una institución, que se llamó “terraje”, para poder asegurar mano de obra. Permitían que los indígenas continuaran viviendo en las tierras que les habían robado, que pudieran tener ahí sus casas y sus pequeñas parcelas y, en cambio, tenían que pagar una especie de arriendo al terrateniente, trabajando gratis en las actividades de la hacienda un cierto número, tal vez dos de días al mes. (Vasco, Bravo, Galeano & Orjuela, s.f., p. 7).

Así, las culturas indígenas continuamente golpeadas por la injusticia y la violencia, han tenido que establecer una lucha por el territorio y de esta manera buscar su desarrollo. Entonces el contexto socio educativo se ve atravesado por la territorialidad.

La principal reivindicación india era la recuperación de las tierras. Esto estableció una primera distinción con el movimiento campesino de la ANUC, Asociación Nacional de Usuarios Campesinos. Aunque el movimiento indígena en el Cauca y en otras regiones del país, como en Antioquia, surgió muy unido y de acuerdo con el movimiento campesino, tan pronto comenzó a tener fuerza surgieron criterios de diferenciación y uno de ellos era precisamente que los indios recuperaban las tierras, mientras los campesinos las invadían, estos se reconocían como invasores; invadían las haciendas y su lema era “la tierra para el que la trabaja”; planteaban que si bien trabajaban las tierras,

estas eran ajenas, por lo cual buscaban hacerlas suyas y, para hacerlo, las invadían. Desde el principio, los indígenas se distanciaron de esa consigna, y decían: nosotros no invadimos, recuperamos lo que es nuestro. La segunda gran reivindicación del movimiento indígena era la de la organización y la autoridad de la misma. Inicialmente, contaban con una organización de origen colonial, los cabildos, autoridades colectivas de quienes vivían en los resguardos; muchos habían ido desapareciendo por diversas razones y caminos; entonces, los indígenas empezaron a plantearse la recuperación de los cabildos para que dirigieran la lucha por retomar las tierras de resguardo. De esa manera, se crearon cabildos que no habían existido antes, se revivieron los que habían desaparecido o se pusieron en lucha cabildos que no se habían acabado, pero que no funcionaban porque sobre los indios mandaban los terratenientes, los curas y los politiqueros; las comunidades revivieron esos cabildos. (Vasco, et. al., s.f., p. 10).

La postura de la cultura indígena respecto a la recuperación de sus raíces desde el territorio y no desde la invasión, permite comprender un poco de la cosmovisión de las comunidades indígenas, desde el arraigo a la tierra bajo la ética del cuidado y del proceder con resistencias pacíficas y no desde acciones guerreristas. La creación de cabildos indígenas ha permitido entonces la vinculación social de las comunidades arraigadas a un territorio y con prácticas sociales, espirituales e incluso institucionales de maneras específicas.

Es importante resaltar y a modo de reflexión el que no existiera una reivindicación muy clara en el campo de la educación, pero sí un repudio a los sistemas de educación que existían en las diversas comunidades, escuelas e internados manejados por misioneros católicos, muchos de ellos europeos, italianos, españoles, a veces franceses, cuyo objetivo no era la educación, sino el adoctrinamiento religioso, aunque realizaban

algunas actividades prácticas para enseñar a los niños a trabajar. (Vasco, et. al., s.f., p. 12).

Los sistemas educativos tradicionales que se alejan de las comprensiones indígenas no han facilitado la instalación de proyectos educativos articulados a los territorios y a las dinámicas de las comunidades, especialmente cuando son “actores blancos” quienes intentan insertar sus políticas educativas sin buscar el desarrollo desde el interior de la comunidad.

En el Cauca había un rechazo generalizado a la educación misionera, y su reivindicación fundamental, como se expresó en el programa de los Siete Puntos del CRIC, era el nombramiento de maestros indígenas que enseñaran en sus lenguas. Maestros indígenas no había en esa época porque el estatuto docente no lo permitía; para ser maestro era necesario tener un título universitario o normalista, en especial en educación; tiempo después se abrió a otros profesionales, pero tampoco había indígenas con esas características. Algunos indígenas trabajaban en los internados misioneros, pero su tarea era ser traductores; los profesores daban las clases en castellano y los indígenas las traducían para que los alumnos entendieran bien, porque, aunque muchos hablaban y entendían el castellano, no lo hacían con un nivel suficiente para comprender los contenidos de las clases; los traductores también traducían los sermones de los curas en las misas o en las procesiones; pero realmente no eran profesores. (Vasco, et. al., s.f., p. 13).

Las limitaciones en la profesionalización de las personas indígenas, limitó mucho tiempo en el país la educación directa de niños y jóvenes, permitiendo solamente que las personas indígenas fueran traductoras de docentes aprobados por el Ministerio de Educación Nacional,

generando un primer acercamiento a la vinculación de diversas cosmovisiones, culturas y tendencias en el sistema educativo.

Con el impulso y la fuerza de la lucha, los indígenas empezaron ellos mismos a crear escuelas y nombrar como maestros a personas de las comunidades; de esa manera se crearon en pocos 4 años decenas de escuelas que estaban bajo control del movimiento indígena y al margen de la sociedad nacional y su organización. En 1978, el gobierno tuvo que ceder y, después de 6 años de lucha indígena, expidió el decreto 1142, que permitía que en las zonas indígenas se nombraran maestros escogidos por los indígenas, aunque no cumplieran los requisitos del estatuto docente. Los primeros en oponerse fueron los maestros blancos (como se decían en esa época, ahora les da vergüenza y ya no hablan de blancos sino de mestizos) agrupados en algunas organizaciones departamentales y aún en FECODE, que no estaban de acuerdo con que se “rebajara la calidad” de la educación nombrando como maestros a indios que no tenían título profesional. (Vasco, et. al., s.f., p. 13).

Las resistencias del pueblo indígena han permitido que desde los años setenta el territorio caucano emerja con nuevas miradas de la educación, desde su visión propia del desarrollo y desde un esfuerzo con recursos propios de la comunidad para la transformación del sector educativo. La calidad educativa ha tenido que dar un fuerte ajuste a su mirada y enfocarse en el desarrollo desde los propios recursos y capacidades de las comunidades, pues como se evidencia, la calidad educativa percibida por la población indígena no está relacionada con un estándar nacional, sino con la adaptación de los proyectos educativos a las realidades de la comunidad.

De esa manera, el decreto del el Ministerio ideó una forma de “capacitación” para estos maestros indígenas y dio la posibilidad de que aquellos ya nombrados o que quisieran serlo y no tuvieran el título, lo obtuvieran de una normal a través de unos cursos llamados de profesionalización. En algunos sitios, los cursos los organizaron y los hicieron las normales, en otros lugares fueron los propios indígenas junto con personas que trabajaban con ellos, muchas veces profesores universitarios; al gobierno no le quedó otro remedio que aceptar que las normales dieran los títulos, aunque no hubieran tenido que ver con los cursos. Con el tiempo, el gobierno se dio cuenta que otra vez el movimiento indígena lo iba a rebasar con su reivindicación de educación propia, como había ocurrido con el nombramiento de los maestros. Y esta vez se preparó. En el Ministerio designaron a dos antropólogas, Yolanda Bodnar y Gina Carrioni, para que plantearan una alternativa oficial a la educación propia. (Vasco, et. al., s.f., pp. 16-17).

La legitimación de la educación indígena se ha forjado desde los esfuerzos de la misma comunidad, logrando que el Gobierno reconozca sus esfuerzos y sus propias maneras de generar procesos educativos. Las tendencias del desarrollo étnico se empezaron a comprender en Latinoamérica para Vasco et. al. (s.f.), se comprende desde los años setenta, cuando se plantea que la educación en los territorios debe ser pensada desde las variables culturales de los sujetos. Los primeros acercamientos a la etno-educación se dieron en una aproximación en red desde México para Colombia:

Ellas se encontraron en la bibliografía el concepto de etno-educación, que había sido desarrollado en México por el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla, y plantearon ese concepto para Colombia, con la diferencia de que en México estaba ligado a planes y proyectos más grandes, que llamaban etno-desarrollo. El etno-desarrollo era una forma

de desarrollo para que los indígenas se integraran a la sociedad nacional mexicana; y la etno-educación se definía como educación para el etno-desarrollo, para que los indígenas se formaran para participar en los proyectos de etno-desarrollo. En Colombia, en ese momento, ni siquiera había un plan de desarrollo para el país. (Vasco, et. al., s.f., p. 17).

Desde lo anterior se puede identificar una relación estrecha y directa entre educación y desarrollo, proponiendo que el desarrollo endógeno requiere necesariamente de procesos educativos que garanticen la formación de las comunidades indígenas, pero necesariamente desde sus propias cosmovisiones.

La etnoeducación como escenario para el gerente educativo en contextos indígenas

A pesar de los diferentes esfuerzos de la comunidad indígena, sus sistemas educativos y la cualificación de sus docentes, no fueron reconocidos constitucionalmente sino hasta 1991.

Patiño expresa:

La principal herramienta que poseen los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom en materia legal es la Constitución Política de 1991. Para el caso de la educación son importantes y se ha recurrido a ellos en numerosas ocasiones los Artículos 7º, 10º, 13, 27, 63, 68, 70 y 243. Prácticamente toda la legislación emitida por el Estado a partir de ese año se desprende de la Carta Constitucional y fue gracias a ella que se terminó de instaurar el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada a sus condiciones culturales y a su historia, la cual había comenzado en varias regiones del territorio nacional por lo menos 20 años antes. (Patiño, 2004, p. 9).

Es desde este momento que la población indígena del Cauca y en general del territorio colombiano, adquiere unos derechos específicos que le permiten empoderar la educación de

manera contextualizada y no desde estructuras educativas tradicionales y arbitrarias. Al respecto Guzmán se aproxima a la relevancia que adquiere la etno-educación en Colombia:

En las comunidades y pueblos indígenas la escuela ha tenido como función básica, y acaso durante mucho tiempo la única, garantizar la inserción de los jóvenes indígenas en la cultura de la sociedad dominante. Muchas veces se afirma que se quiere que los indígenas conozcan las dos culturas: la propia y la "occidental" (que brinda la escuela en todos sus niveles, a saber: primaria, secundaria y universitaria), y que se desempeñen con eficacia en ambas, aunque en realidad, en no pocas oportunidades el producto final es que el carácter multicultural de los estudiantes que han pasado por ella ha desaparecido totalmente. Esto ha permitido señalar la escuela como una institución que promociona la cultura occidental y por tanto aculturadora, impuesta por mandato oficial y que, en gran medida, a pesar de las nuevas disposiciones, se sigue imponiendo. (Guzmán, 2011, p. 51).

La educación inclusiva no alcanza a penetrar los requerimientos de las cosmovisiones indígenas, donde los pueblos requieren una comprensión real y situada de su cultura y de su territorio. La mirada occidentalizada de la educación que ha asumido el país, ha imposibilitado una educación pensada desde los mismos territorios, es desde allí que se empieza una aproximación al desarrollo endógeno socioeducativo, generando relaciones bidireccionales entre la educación y el desarrollo. García (2000) apuesta precisamente por un encuentro cultural en el cual las voces de las comunidades indígenas son escuchadas y además son generadoras de sistemas educativos propios que tienen relación con los estándares nacionales de la educación, pero que dan relevancia y prioridad a las necesidades y oportunidades de su contexto.

La educación pensada para las diferentes etnias del país abre un panorama de grandes oportunidades, pero también de grandes esfuerzos para las instituciones educativas, pues es desde la comprensión de la diversidad cultural y de los avances educativos construidos por la misma comunidad, que se puede arraigar el proyecto educativo desde una mirada de desarrollo endógeno.

La etnoeducación debe ser una estrategia que posibilite al gobierno la prestación de la atención especial que urgen las etnias afrocolombianas e indígenas para la eliminación del racismo y la discriminación que afrontan de parte de la etnia ‘blanca’ (hispano indígena) dominante. (Camargo, Díaz, Pinto, 2017, p. 82).

Arboleda y Aguilar (2017), Calabresi (2014), Guzmán (2016), y Redacción (2017) apuestan por una educación más centrada en los recursos y capacidades de las comunidades indígenas, afrodescendientes y rom. Las apuestas de estos autores se orientan a la contextualización de la educación, desde una estructura construida conjuntamente con las comunidades y no desde las estructuras tradicionales y estandarizadas de la educación. Por su parte, López-Trejos (2016) propone que la etno-educación ha requerido de un ejercicio de resistencia por parte de la comunidad, por hacer escuchar su voz y su manera de generar procesos educativos. Las resistencias de las escuelas indígenas implican una postura resiliente del gerente educativo y un conocimiento profundo de la historia del territorio y de la comunidad que lo habita, es por ello que para este proyecto comprender el rol del gerente educativo en escenarios étnicos diversos, es de gran relevancia.

El gerente educativo como gestor del etno-desarrollo socioeducativo

Como se ha mencionado en el acápite anterior, la educación y el desarrollo son conceptos que van de la mano y se alimentan el uno al otro, es por ello que esta categoría de análisis se

aborda desde el rol del gerente educativo en contextos étnicos diversos y especialmente en territorios de afectación por olvido del Estado y por condiciones sociales de bajo reconocimiento.

La centralización de la educación en Colombia se evidencia en la estandarización educativa en casi todos los territorios a nivel nacional, así como la inadaptabilidad de los sistemas tradicionales de educación que no tuvieron en cuenta las variables de las comunidades indígenas:

La gestión educativa (...) no está produciendo los resultados esperados, debido al acentuado centralismo y excesiva rigidez que acompaña a los procesos académico – administrativos, lo que genera una mínima participación de los entes involucrados en el hecho educativo. (Machado, 2011, p. 9).

Los procesos que aportan al cambio institucional se evidencian desde la gestión organizada pero descentralizada, donde las voces de los diferentes actores institucionales son escuchadas y tiene posibilidad de tener impacto en las decisiones de la comunidad educativa. Sánchez (2017), Chica (2015), Gutiérrez (2013) y Escalona (2010), proponen que el cambio en el sector educativo implica una mirada holística de la comunidad educativa y una aproximación que cruce las barreras de lo institucional y se aproxime a la humanización de las relaciones y de los intereses de todos estos actores.

Por su parte, Rodríguez (2011) supone que la administración de lo educativo implica una convivencia simbiótica entre la gestión y la continua creación en el sector educativo, pues es un proceso que se da continuamente en lo educativo. Molina (2010) expresa que la verdadera comprensión de los escenarios culturales, socioeconómicos y territoriales, implican una estructura más amplia de la gerencia y establecer un foco en la gestión de la comunidad.

La gerencia educativa en territorios que han sido afectados y vulnerados por la injusticia social, requiere de una mirada optimista del gerente educativo, que se centre en los recursos y en las soluciones. La vinculación de diferentes actores institucionales, como las familias, los estudiantes, el sector externo y en general la comunidad, permite que los proyectos educativos que ejecutan los gerentes, se puedan instalar de manera sostenible en una comunidad y se vean permeados por acciones propias de la comunidad. En palabras de Furguerle-Rangel, Pacheco-Barrio, Hernández y Bastidas-Pacheco (2016); y Rojas y Astrid (2015), las familias, por ejemplo, la cultura que han vivido, sus experiencias y sus imaginarios, también hacen parte del éxito de las iniciativas educativas; es por ello que el gerente educativo debe generar relaciones en doble vía, donde las ideas de desarrollo realmente son gestadas por la comunidad y sus miembros se ven comprometidos en los procesos.

Rodríguez (2016), Pineda (2015) y Duque y Díaz (2016), proponen que las relaciones humanas en el campo de lo educativo implican un liderazgo estratégico, pero también un enfoque centrado en los recursos de las relaciones, del trabajo cooperativo, de la comunicación asertiva, de la generación de capacidades individuales y colectivas en los equipos de trabajo. López y Guerrero (2016), Hernández (2017), Martins, Cammaroto, Neris y Canelón (2009), Baltodano-Zúñiga y Badilla-Alvarado (2009), Castillo, Lengua y Pérez (2011), Chiavola, Cendrós y Sánchez (2008), y Pesca de Acosta y Moreno de Tovar (2008) proponen también que el clima organizacional depende de la participación activa de los miembros de la comunidad educativa y del nivel de agenciamiento de los miembros, es decir, su capacidad de acción y de transformación en la comunidad. Lo anterior es evidencia significativa del rol del gerente educativo como motivador del cambio, pero desde una postura participativa que le permita escuchar las voces de los miembros de la comunidad.

7. Ruta metodológica

Para la recolección de la información frente al presente proyecto, Análisis situacional del sistema organizacional y gerencial en la Institución Educativa Francisco Miranda el paujil del municipio de Inírida, departamento del Guainía, nos permitimos:

7.1 Tipo de estudio

El presente proyecto tiene como objetivo principal IMPLEMENTAR una propuesta de mejora en la Institución Educativa Francisco Miranda de Paujil que permita re-direccionar los procesos y procedimientos internos en torno a cualificar la propuesta pedagógica en el marco del Sistema Educativo indígena Propio. Para alcanzar dicho objetivo, se propone realizar un estudio de tipo descriptivo-correlacional. De acuerdo a De Canales, Alvarado y Pineda (1994) los estudios descriptivos:

... están dirigidos a determinar "cómo es" o "cómo está" la situación de las variables que se estudian en una población. La presencia o ausencia de algo, la frecuencia con que ocurre un fenómeno (prevalencia o incidencia), y en quiénes, dónde y cuándo se está presentando determinado fenómeno (p. 82).

La definición dada por Canales, Alvarado y Pineda (1994) define claramente el propósito de los estudios descriptivos, y dicho propósito es congruente con lo que se quiere alcanzar con este proyecto; establecer como es el clima organizacional del PLI y así mismo prescribir el tipo de capacidades que poseen y/o desarrollan los participantes del proyecto. Este estudio también es co-rrelacional porque con él se pretende "...conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular." (Sampieri, Fernandez-Collado y

Baptista, 2006, p. 105). En el caso de este proyecto la relación sería; Impacto del Clima Organizacional en la Generación de Capacidades.

7.2 Participantes

Dirigido a la comunidad educativa en general, por tanto, el impacto del proyecto se hará en torno a la reciprocidad de todos y cada uno de los agentes educativos, como lo son: Directivos docentes, Docentes de cada área, Estudiantes Acudientes o padres de familia, comunidad en general.

No se realiza selección frente a qué tipo de participantes se desean para la realización del estudio, por el contrario, dicha variabilidad en los participantes permite nutrir más el hecho hipotético que nos planteamos.

7.3 Instrumentos para la Recolección de Información

La selección de los instrumentos para la recolección de la información se da teniendo en cuenta el tipo de participantes presentes en el ejercicio investigativo, dado que se dan sobre una situación existente.

La encuesta es el instrumento base teniendo en cuenta que se usa más frecuentemente para describir un método de obtener información de una muestra de individuos

Para su implementación se elabora cuestionario con un total de diez preguntas, de las cuales 5 son preguntas cerradas que nos permiten identificar que tan a favor o en contra se está de la institucionalidad y de cómo se percibe la identidad en términos de pares y las 5 siguientes obedecen a la identificación de variables sobre las cuales debe girar el recurso de atención a las necesidades.

Las encuestas proveen una fuente importante de conocimiento científico básico.

La **observación** que nos permite identificar acciones y actitudes en torno al manejo de la información dentro de los talleres formativos, identificar en conjunto con los participantes las necesidades y con ello las posibles soluciones permite que este instrumento sea de vital importancia en su interpretación. La intención primordial es atender desde la observación el cómo se asume la necesidad de identidad por parte de los agentes educativos en toda comunidad indígena.

Variables de estudio

Las variables a indagar son:

- El sistema organizacional,
- La estructura gerencial.

Procesamiento y análisis de datos

Se aprovecharán herramientas tecnológicas como

- Word (cuerpo del documento).
- Excel (organización y tabulación de los datos obtenidos).
- Prezy (talleres formativos dinámicos).
- Cuevean.

Para el análisis e interpretación de los datos, también se hará la lectura de teoría que contribuya para la realización de un mejor análisis.

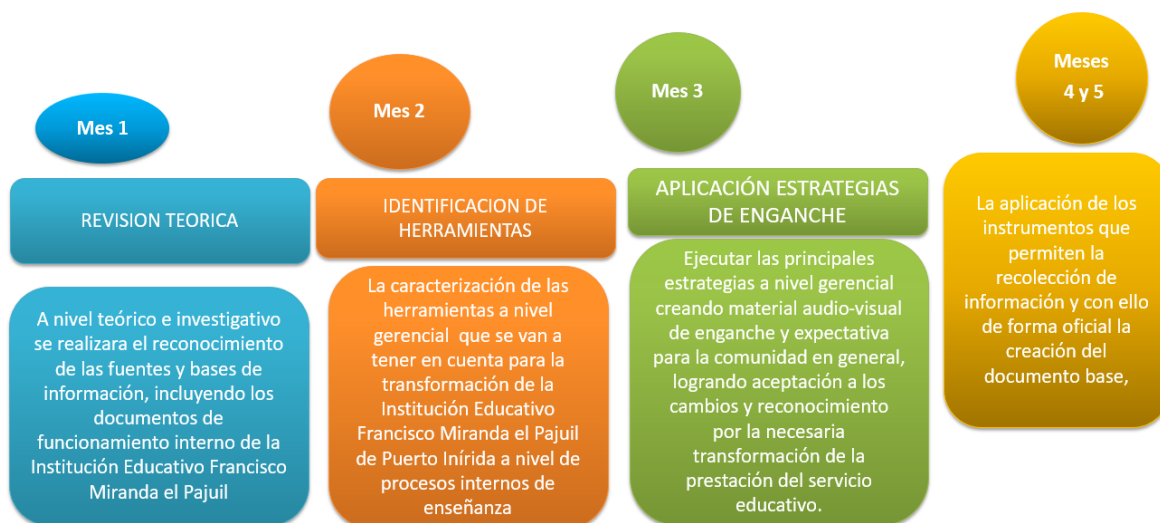
7.4 Diseño del Proyecto

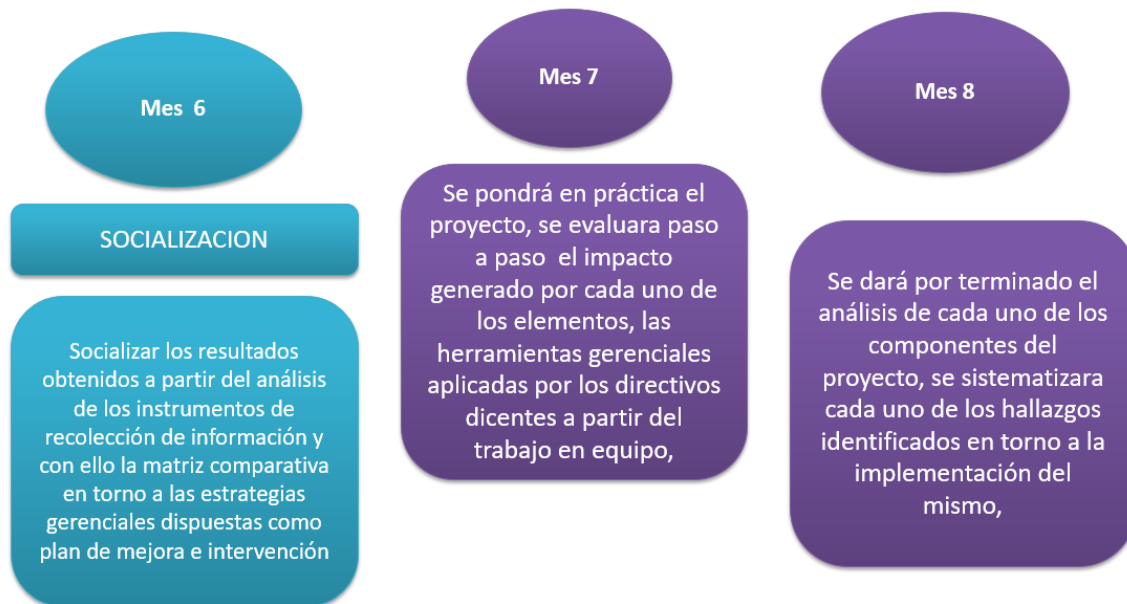
El diseño de la propuesta investigativa se da en torno a la construcción de un objeto, condiciones relativas como lo es la selección, recolección y el análisis de la información. Para llevar a cabo esta propuesta de investigación que como consecuencia positiva trae para la comunidad un impacto transformador.

Posterior a la creación teórica del cuerpo del documento, se realiza la aplicación de las herramientas para la recolección de la información, con ello, se delimita hasta qué punto se da el interés personal sobre el colectivo y como el análisis de dicha información se recrea en un modelo transformador y evolucionado.

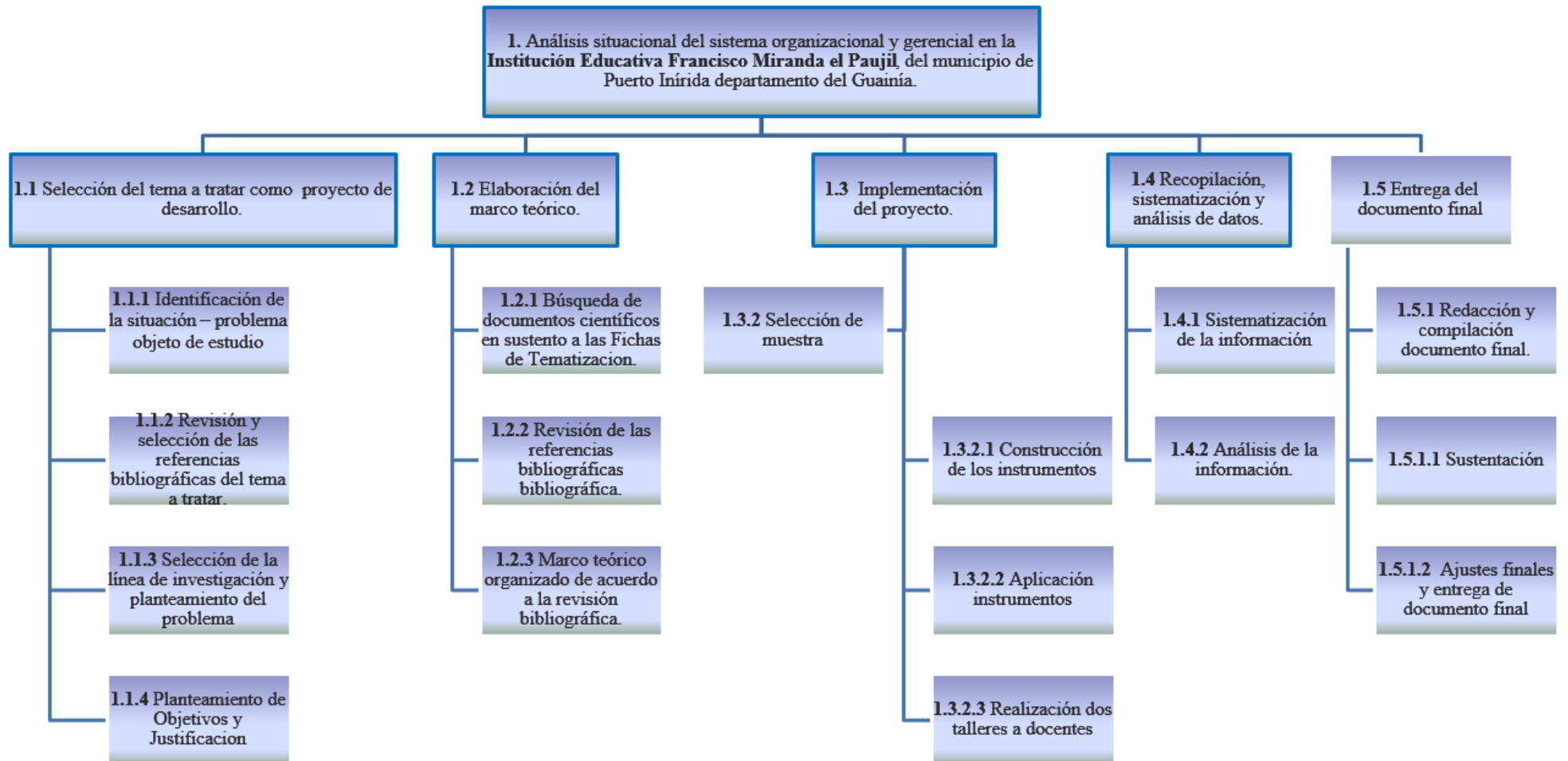
Una vez aplicadas las herramientas para la recolección de información y analizados los mismos, se considera concluir la propuesta investigativa con un cierre en el que se exponga de forma verbal y escrita a las directivas de la institución consideraciones con la intención de evolucionar.

7.5 Cronograma de actividades



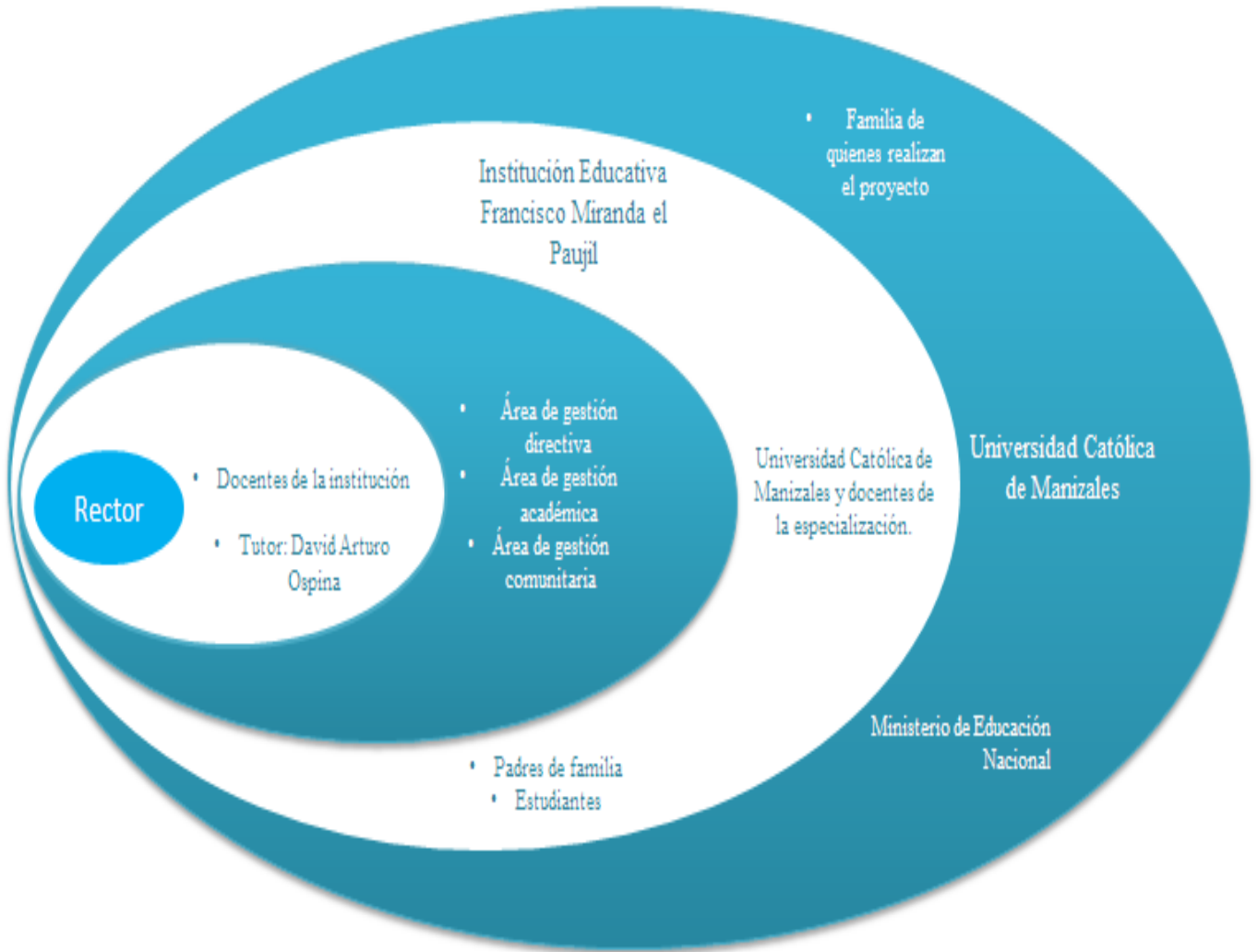


7.6 Detalle de las actividades



8. Recursos Humanos y Stakeholders

8.1 Círculo de interesados



8.2 Matriz de responsabilidades

| Actividades | Responsable | Revisa | Aprueba |
|--|------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 1. identificación de la situación problema. | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 2 Construcción de la ficha 01 - Generalidades | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 3. Construcción de la ficha 02 – Espina de pescado | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 4 Construcción de la ficha 03 – Objetivos | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 5. Construcción de las fichas de Tematización (4.1/ 4.2/ 4.3) | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 6. Construcción de la Ficha 5 – Justificación | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 7. Revisión de las referencias bibliográficas | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID |

| | | | |
|---|------------------------|-------------------------|----------------------------|
| | | | OSPINA |
| 7.1 Búsqueda de documentos académicos y científicos | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 8. Articulación de las fichas de Tematización en la construcción de la ficha 13 - Marco Teórico. | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 9. Construcción de los instrumentos de recolección de información | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 9.1 Aplicación de los instrumentos para la recolección de la información | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 9.2 Autorización de la institución para la aplicación del instrumento | Rector | EQUIPO INVESTIGADOR | Rector |
| 9.3 Sistematización e interpretación de los datos encontrados | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 10. Construcción de la ficha 6 – Mapa de proyecto AMTER | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |

| | | | |
|--|------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 10. Análisis y Resultados | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 11. Socialización de la estrategia creada para la institución | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 12. Conclusiones y recomendaciones | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 13. Organización del trabajo final | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |
| 14. Sustentación del proyecto de investigación | EQUIPO INVESTIGADOR | Docente DAVID OSPINA | Docente DAVID OSPINA |

8.4 Procesos, entradas y salidas de las actividades

| Actividades | Entradas | Herramientas | Salidas (entregables) |
|----------------------------------|---|---|---|
| 1.1 Realización del diagnóstico. | PEI. Manual de convivencia Carta de aprobación. | Análisis básico del contexto. Herramientas | Compilación de documentos que contextualizan la |

| | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|
| | Ley de Convivencia escolar 1620 de 2013. Manual de Convivencia. | tecnológicas. Material impreso. Documentos del MEN. Google académico. | institución. Documento del diagnóstico. |
| 1.1.1 Realización de una encuesta. | Documentación básica. Cuestionario. Objeto de la encuesta. | Análisis básico. Herramientas visuales. Material impreso. Población objeto de estudio. | Encuesta terminada para ser ejecutada. |
| 1.1.2 Aplicación de la encuesta. | Selección de un porcentaje de estudiantes para ejecutar la encuesta. Adecuación del espacio. Definición de tiempo. | Material impreso de la encuesta. Estudiantes encuestados. | Ejecución de la encuesta a los estudiantes. |
| 1.1.3 Sistematización de los datos. | Recopilación de encuestas realizadas. | Computador. Análisis de datos. | Compilación de datos. Tabulación de datos. |
| 1.2 Implementación de | Capacitación para | Herramientas | Registro |

| | | | |
|--|---|--|--|
| talleres formativos. | realizar los talleres y el video-foro. Carta de aprobación. | tecnológicas e informáticas. Materiales impresos. | fotográfico. Firmas de asistencia. |
| 1.2.1 Taller con estudiantes. | Preparación para la realización del taller. Carta de aprobación. | Orientador Computador. Video beam. Sonido. Material impreso. | Registro fotográfico. Firmas de asistencia. |
| 1.2.2 Taller estudiantes – profesores. | Preparación para la realización del taller. Carta de aprobación. | Orientador Computador. Video beam. Sonido. Material impreso. | Registro fotográfico. Firmas de asistencia. |
| 1.2.3 Video-foro estudiantes-docentes-padres de familia. | Preparación para la realización del video-foro. Carta de aprobación. | Dinamizador. Computador. Video beam. Sonido. Material impreso. | Registro fotográfico. Firmas de asistencia. |
| 1.3 Reconocimiento del impacto de la gerencia educativa en temas de exclusión. | Documentos, artículos, revistas y ensayos que aporten al tema. | Análisis básico. Herramientas informáticas. | Compilación de documentos. Documento base. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>1.3.1 Propuesta de articulación al manual de convivencia.</p> | <p>Análisis de la problemática de exclusión en la institución.</p> <p>Manual de Convivencia.</p> <p>Ley de Convivencia escolar 1620 de 2013.</p> | <p>Material impreso.</p> <p>Herramientas tecnológicas.</p> <p>(Computador, video beam, sonido).</p> <p>Archivos y documentos.</p> | <p>Propuesta final de articulación al manual de convivencia.</p> <p>Documento final.</p> |
| <p>1.4 Gestión del proyecto.</p> | <p>Indagación oportuna del proyecto.</p> <p>Preparación para la socialización del proyecto.</p> <p>Manual de convivencia.</p> | <p>Folletos que traten el tema de exclusión.</p> <p>Validación.</p> <p>Herramientas tecnológicas.</p> <p>Análisis de resultados obtenidos.</p> | <p>Documento con el diseño de una estrategia para articular al manual de convivencia para minimizar prácticas de exclusión escolar.</p> <p>Ejecución de la propuesta en el manual de convivencia.</p> |

9. Análisis de riesgos del proyecto

| Riesgo | Tipo de riesgo | Impacto | Disparador | Plan de respuesta |
|---|--|---------|---|---|
| No lograr el apoyo deseado por parte de la comunidad en general objeto de estudio | Académico, administrativo, Logístico y de planeación | Alto | No identificar interés por parte de los integrantes de la comunidad, teniendo en cuenta que desde ellos se establece el objeto de estudio | Desarrollar actividades más lúdicas en las que permitan ser identificados como agentes educativos dentro del sistema educativo indígena propio |
| Recibir poco apoyo por parte del equipo docente | Académico | Alto | Percibir poco interés en reuniones, conversaciones, talleres, y jornadas de recolección de información con estudiantes y docentes | Realizar una socialización de la propuesta, mostrando la importancia que tiene para la institución, el Programa Licenciatura en inglés y para la alta gerencia. |
| Recibir poco apoyo por parte de secretarías | Administrativo | Medio | Percibir poco interés/negligencia de parte de las secretarías | Explicar sobre la importancia de su colaboración y de la importancia de la |

| | | | | |
|--|----------------|------|--|---|
| | | | | información que ellas puedan facilitar para el desarrollo del proyecto. |
| Recibir poco apoyo por parte de las directivas | Administrativo | Alto | Percibir poco interés en reuniones y conversaciones con la alta gerencia | Realizar una socialización de la propuesta, mostrando la importancia que tiene para la institución, el Programa Licenciatura en inglés y para la alta gerencia. |

10. Escenario de ejecución

10.1 Mapa del proyecto presentado a la Institución Educativa

| |
|---|
| Mapa del proyecto - AMTER |
| Alcance |
| El proyecto de investigación tendrá una duración de diez meses, su enfoque esta dado a partir de la aplicación de algunas herramientas dadas desde lo gerencial, como lo es la planeación y planificación, el liderazgo dado desde la organización y hacia la institucionalidad, la integración del personal bajo las premisas de trabajo en equipo y la colectividad... con el fin de integrar y facilitar a cada uno de los integrantes de la |

comunidad educativa de la Institución Educativa Francisco Miranda el Pajuil de Inírida - Guainía, hacia la aplicación e implementación de un modelo pedagógico que atienda y responda a las necesidades de las comunidades indígenas y el cómo se relaciona en sociedad, proyectando la transformación no solo del sistema establecido desde la propuesta institucional sino de todos y cada uno de los individuos que lo conforman.

Medible

El proyecto incluirá en su etapa de implementación la realización de:

- Una sesión con los docentes y directivos docentes, con el fin de darles a conocer el proyecto, los beneficios en torno a su implementación y la motivación para su activa participación.
- Aplicación de instrumento para recolección de información (entrevista, encuesta)
- Conversatorio con la comunidad educativa en general, docentes, directivos docentes, padres de familia o acudientes y estudiantes... en torno al conocimiento sobre el P.E.I. que abanderará la Institución y las necesidades de su transformación.
- Asesoría a los docentes en relación a las nuevas estrategias de intervención, de cara a un modelo pedagógico que atienda y de respuesta a las necesidades sociales y culturales del entorno y del grupo social ubicado en la zona.
- Puesta en marcha de las estrategias metodológicas a partir del estado del arte elaborado y sobre el cual se sustenta la necesidad de transformación del modelo pedagógico que implementa la Institución Educativa Francisco Miranda el Pajuil

| |
|---|
| de Inírida. |
| Tiempo |
| <p>El proyecto tendrá una duración de 7 meses:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Durante el primer además de establece las premisas generales sobre las cuales se orientará todo el proceso analítico, a nivel teórico e investigativo se realizará el reconocimiento de las fuentes y bases de información, incluyendo los documentos de funcionamiento interno de la Institución Educativo Francisco Miranda el Pajuil del municipio de Inírida que permiten determinar los parámetros sobre los cuales se sustenta la idea problematizadora.2. Para el segundo mes se verifica la planeación acordada inicialmente, se pactan las primeras mejoras al mismo y se da comienzo a la caracterización de las herramientas a nivel gerencial que se van a tener en cuenta para la transformación de la Institución Educativo Francisco Miranda el Pajuil del municipio de Inírida a nivel de procesos internos de enseñanza y con ello lograr un nuevo modelo eficiente, dicha planeación se realizara en conjunto al equipo investigador y los directivos docentes de la institución objeto de estudio.3. En el tercer mes el equipo investigador ejecuta las principales estrategias a nivel gerencial creando material audio-visual de enganche y expectativa para la comunidad en general, logrando aceptación a los cambios y reconocimiento por la necesaria transformación de la prestación del servicio educativo. |

4. Para el cuarto y quinto mes, se realizará la aplicación de los instrumentos que permiten la recolección de información y con ello de forma oficial la creación del documento base, atendiendo a todos los interrogantes planteados inicialmente y sobre los cuales se generan las estrategias de mejora. La intensión para el trabajo durante estos tres meses, es lograr mayores acercamientos a la comunidad estudiantil en general, que prevea mayores impactos.
5. Para el sexto mes, se socializarán los resultados obtenidos a partir del análisis de los instrumentos de recolección de información y con ello la matriz comparativa en torno a las estrategias gerenciales dispuestas como plan de mejora e intervención para encaminar a la comunidad educativa en general hacia el reconocimiento por la importancia de tener una institución educativa que abandere un modelo pedagógico para la población indígena, atendiendo directamente sus necesidades y expectativas.
6. En el séptimo mes se pondrá en práctica el proyecto, se evaluará paso a paso el impacto generado por cada uno de los elementos, las herramientas gerenciales aplicadas por los directivos dicentes a partir del trabajo en equipo, la necesidad por monitorear como líder del proceso la gestión de los docentes, proyectando capacidad de aprender y re aprender del sistema. A los docentes el apoyo en torno al desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza que permiten adherir a los estudiantes en torno a desarrollo de nuevos conocimientos, respeto por la diferencia y re-significación cultural y social de su historia.

7. Para el octavo y último mes se dará por terminado el análisis de cada uno de los componentes del proyecto, se sistematizara cada uno de los hallazgos identificados en torno a la implementación del mismo, se considerara como argumento potencial para futuras mejoras del trabajo escrito la argumentación dada a la experiencia personal en el ejercicio práctico y los elementos transformadores que permiten cualificar la gestión académica de la Institución Educativa Francisco Miranda el Pajuil del municipio de Inírida.

Económico

Los costos serán gestionados y asumidos por los investigadores, el cual incluye:

- | | |
|--------------------------------------|---------|
| • Papelería | 220.000 |
| • Desplazamientos | 320.000 |
| • Refrigerios (actividades grupales) | 400.000 |
| • Material audio-visual | 280.000 |

Resultados

Al cierre de la etapa investigativa se proyecta:

- Registros audio-visuales (los utilizados para sensibilizar a la comunidad en general,

| |
|---|
| <p>resultado de la implementación del proyecto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento 1: Encuesta docentes, directivos docentes, padres de familia o acudientes, estudiantes • Instrumento 2: Entrevista a docentes, directivos docentes, padres de familia o acudientes, estudiantes. • Informe taller de sensibilización • Informe de la implementación de las herramientas gerenciales. • Informe de la evaluación de las herramientas gerenciales. • Informe general y final como especialista en gerencia educativa y el documento final del trabajo. |
|---|

10.2 Informes de trabajo de campo

| | | |
|---|---|----------------------------------|
| Informe No. 1 | Fecha: 15 de agosto de 2017 | Hora: 2:00 p.m. |
| Nombre de la actividad: Aplicación de encuestas. | Descripción de la actividad: Aplicación de encuestas a miembros de la comunidad educativa. | |
| Realizada por: Equipo de investigación | No. De participantes: 4 | |

Agenda

Socialización del proyecto.

Aplicación de encuestas a diferentes miembros de la comunidad educativa.

Resultados de la actividad

Se realizaron las encuestas a los diferentes miembros de la comunidad.

Ver anexo 1: encuestas docentes.

Ver anexo 2: encuestas estudiantes.

Ver anexo 3: encuestas administrativos.

Ver anexo 4: encuestas autoridades indígenas.

Ver anexo 5: encuestas familias.

Registro fotográfico







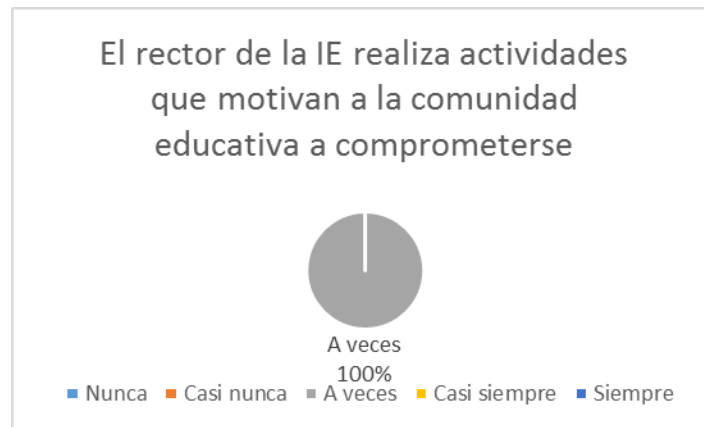
11. Resultados del proyecto

A continuación, se analizan los resultados de las encuestas por cada uno de los grupos de la comunidad educativa:

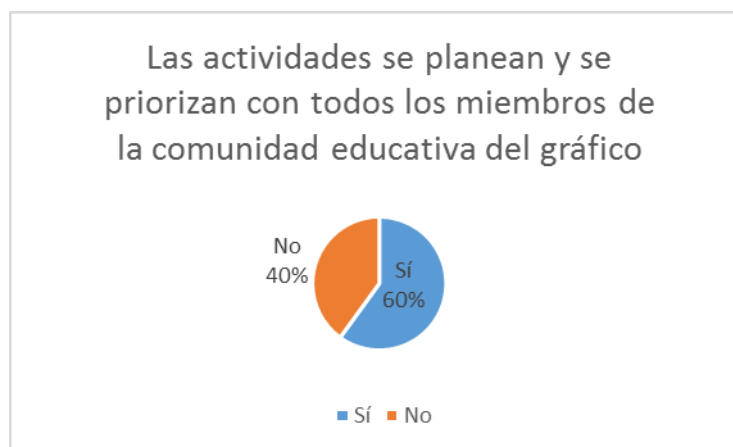
11.1 Respuestas a las preguntas por parte de la comunidad educativa



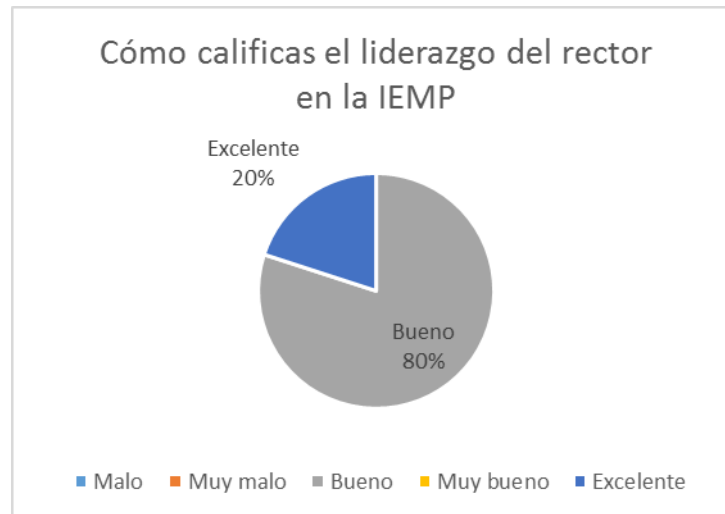
En general la comunidad educativa, reconoce que es importante dar mayor valor y fortalecer los espacios de enseñanza y de apropiación de las prácticas tradicionales y ancestrales.



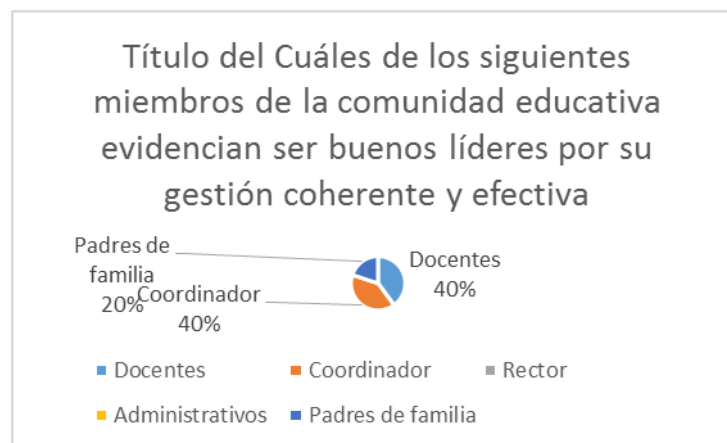
La comunidad plantea que la Institución realiza actividades que motivan el desarrollo de la comunidad desde el compromiso de todos los actores.



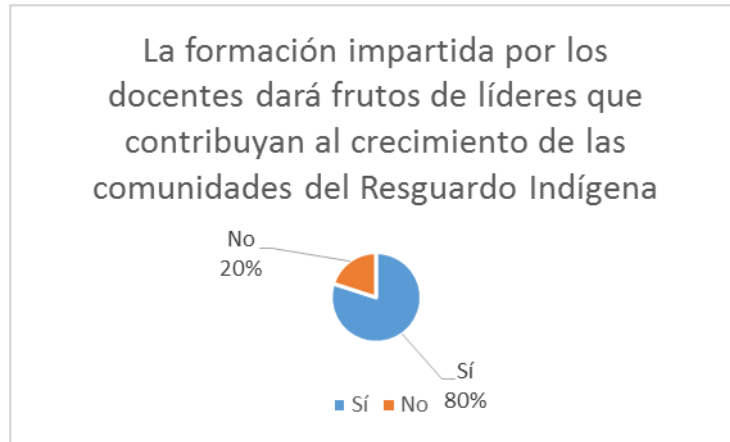
Un 40% de la comunidad educativa considera que no se involucra de manera activa cada miembro de la comunidad educativa, un factor importante y trascendente desde las buenas prácticas de la gerencia educativa.



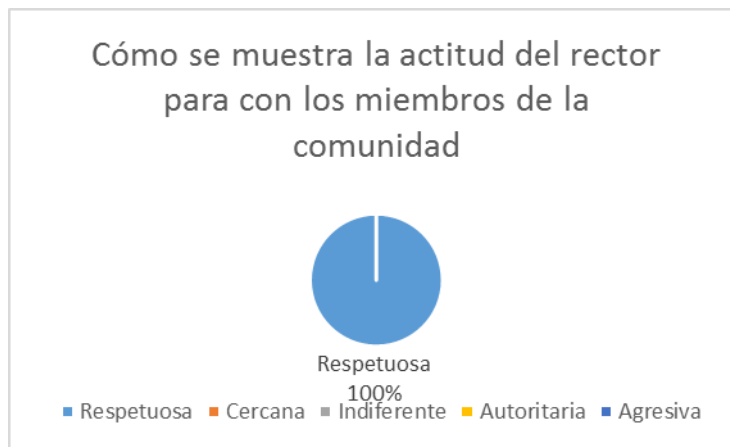
La comunidad en general plantea que el desempeño del directivo es bueno, aunque también resaltan la importancia de contar con un directivo que conozca las prácticas ancestrales y las tradiciones.



Se considera que el coordinador y los docentes tienen un buen desempeño.



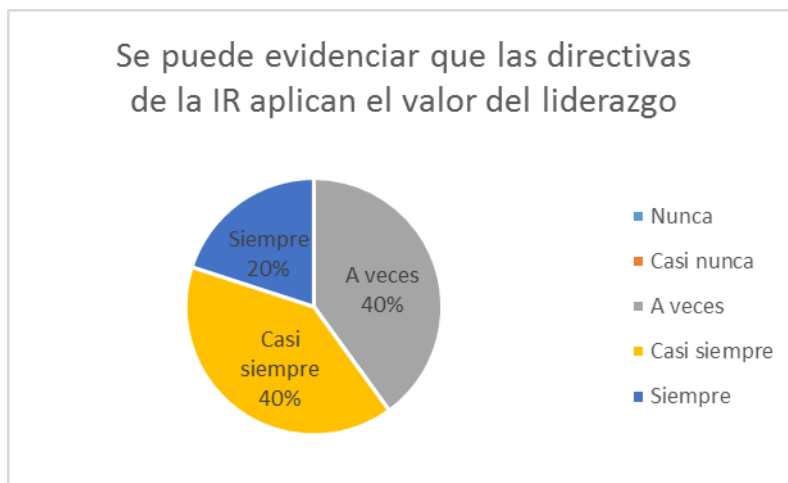
Un 20% de la comunidad educativa considera que no se contribuye a la formación de líderes que sean promotores de desarrollo para la comunidad.



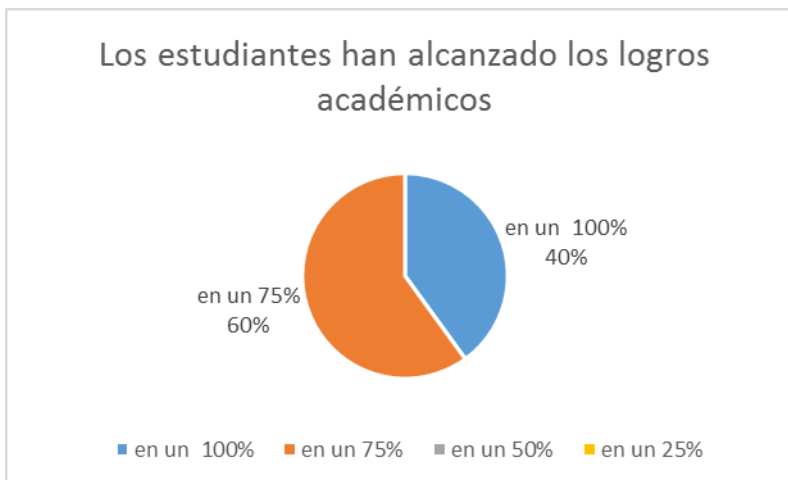
Se valora el respeto en la manera de establecer relaciones desde el actual rector.



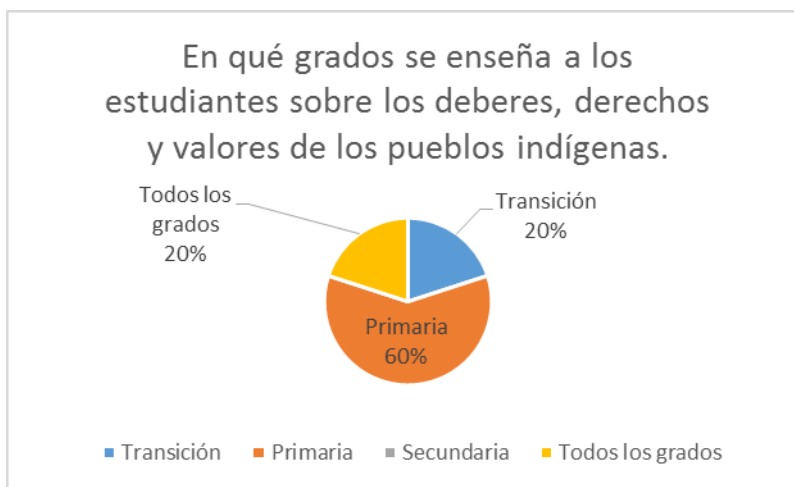
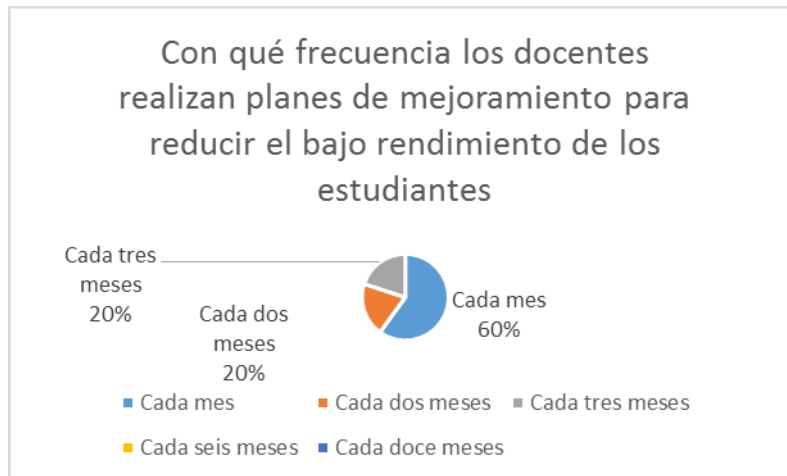
Un 40% de la comunidad ve que el liderazgo es un factor susceptible de mejora para la Institución Educativa.



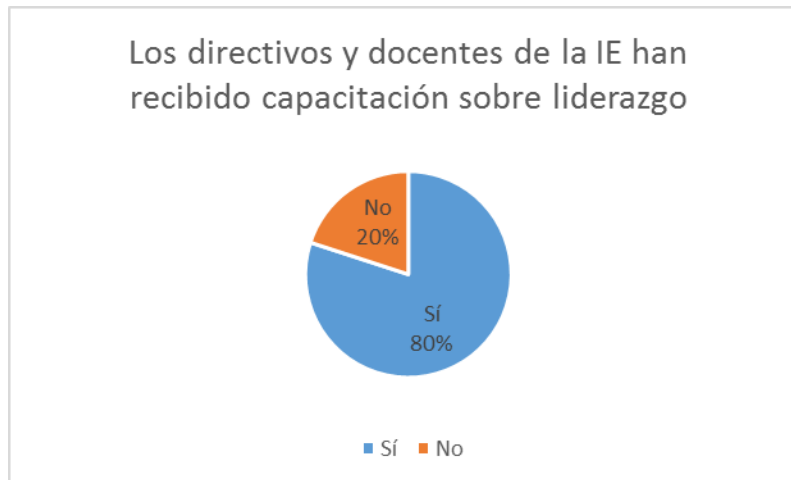
Sin embargo, la comunidad también reconoce aspectos positivos en el liderazgo actual.



La mayoría de actores, creen que los estudiantes no alcanzan el 100% de los logros académicos, sin embargo, no son del todo pesimistas al respecto.



Este es un aspecto muy relevante para el proyecto, pues permite identificar que casi todas las enseñanzas relacionadas con las prácticas ancestrales y de la comunidad, solo se enseñan en primaria.



Un 20% cree que se debe fortalecer la capacitación para el liderazgo en los agentes educativos, sean docentes o directivos.

12. Conclusiones y recomendaciones

Los anteriores resultados dan cuenta de la importancia del liderazgo en las comunidades indígenas, pues este tipo de comunidad requiere de un gerente educativo conozca sus prácticas, su manera de interpretar y conocer el mundo, su cosmovisión, su cultura. Lo anterior, permite identificar que la gerencia educativa debe también partir desde el interior de las comunidades, para poder generar procesos educativos contextualizados en la realidad de los estudiantes y sus familias, y además, para poder generar una forma de desarrollo que sea apoyada por la comunidad, y en lo posible, que la comunidad haya participado activamente en el diseño de las prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la comunidad desde sus propias maneras de diseñarlo y generarlo.

Por otra parte, se comprende que, el respeto en las relaciones educativas, si bien, es un factor crucial, no es la única variable que garantiza que los miembros de la comunidad educativa potencien sus capacidades, pues también se requiere la proximidad a los contextos culturales y

posturas abiertas que permitan generar relaciones de igualdad y equidad entre directivos y diferentes miembros de la comunidad educativa.

También es importante que los miembros de la misma comunidad indígena, puedan participar de la gerencia educativa de las instituciones para favorecer la vinculación de procesos educativos adecuados para su contexto y su realidad.

Referencias

- Angarita-Ossa, J. (2015). *La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia*. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032015000100012.
- Arboleda Salamanca, A., & Aguilar Mina, J. (2017). *Articulación de la educación o educación propia desde el componente pedagógico en la IE Etnoeducativo de Tóez, Caloto Cauca*.
- Baltodano-Zúñiga, V. J., & Badilla-Alvarado, A. R. (2009). Aportes de la administración moderna a la gerencia educativa. *Revista Electrónica Educare*, 13(2).
- Bodnar, Y. (1992). La Constitución y la etnoeducación, ¿una paradoja?, *Revista educación y cultura*. pp. 20-23.

- Camargo, J. L., Diaz, G. M. & Pinto, K. G. (2017). *Etnoeducación desde la praxis: una estrategia de las agencias sociales para la comprensión de la mujer Wayuu*. Boletín Redipe, 5(1), 81-89.
- Calabresi, G. (2014). Etnicidad y “Etnoeducación” en el colegio first baptist school (San Andrés Isla, Colombia). *Antropología Experimental*, (13).
- Castillo, L., Lengua, C., & Pérez Herrera, P. A. (2011). Caracterización psicométrica de un instrumento de clima organizacional en el sector educativo universitario colombiano. *International Journal of Psychological Research*, 4(1).
- Chiavola, C., Cendrós Parra, P., & Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3).
- Chica, C. A. B. (2015). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Politécnica*, 3(5), 19-31.
- Departamento Administrativo Nacional Estadística (DANE). (2010). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Recuperado de:
http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf.
Fecha de consulta: 30.10.17.
- Duque, S. Y., & Díaz, A. (2016). *Estrategias gerenciales para la promoción de la comunicación asertiva en el mejoramiento de las relaciones interpersonales de los docentes de la UE “RAFAEL ÁLVAREZ” del Municipio cárdenas, Estado Táchira*. COMISIÓN ORGANIZADORA.
- Escalona, A., Plata de Plata, D., & Romero Silva, M. (2010). Gerencia educativa y Educación ambiental en el marco del desarrollo sostenible. *CICAG*, 6(1), 105-116.

- Furguerle-Rangel, J., Pacheco-Barrio, J. G., Hernández, A., & Bastidas-Pacheco, G. (2016). Estrategias gerenciales en la educación básica y participación de madres y padres. *Revista Electrónica Educare*, 20(2).
- García, J. (2000). *Educación para el reencuentro. Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana*. Santiago de Cali: Comunicaciones Tercer Milenio.
- Guzmán, E. C. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360.
- Gutierrez, A. (2013). El proceso comunicacional de la gerencia educativa como factor determinante en el desarrollo armónico de la gestión pedagógica.
- Guzmán, E. C. (2011). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y pedagogía*, 20(52), 15-26.
- Hernández, G. E. F. (2017). LAS FUNCIONES GERENCIALES EN LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR VENEZOLANA. *DIALÉCTICA*, (1).
- Hernández, A. (2010). *Autonomía territorial y derecho a gobernarse por autoridades propias, en El principio constitucional de autonomía territorial, realidad y experiencias comparadas*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- López, M., & Guerrero, D. (2016). Gerencia participativa para el mejoramiento del clima organizacional. *Comisión organizadora*.
- López-Trejos, D. A. (2016). *La etnoeducación, resistencia en el aula* (Bachelor's thesis, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira).
- Machado, M. E. (2017). Modelo de Gestión Gerencial del Sector Educativo en un Contexto Descentralizado. SINOPSIS EDUCATIVA. *Revista venezolana de investigación*, 11(1), 9-26.

- Martins Pestana, F., Cammaroto Tortoza, A. J., Neris Díaz, L. M., & Canelón Rodríguez, E. D. C. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2).
- Martínez, L. (2015). DINÁMICA DE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS EN LOS TIEMPOS ACTUALES Una experiencia de aprendizaje con directores de educación básica en Aragua. *PARADIGMA*, 2001(1), 7-21.
- Molina, P. (2010). *El gerente educativo y su acción comunitaria en escuelas Bolivarianas: Diagnóstico*. REDHECS, 3(2), 31-38.
- Patiño, P. E. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Pesca de Acosta, C. A., & Moreno de Tovar, L. (2008). *Hacia la redimensión de las organizaciones educativas. Una arquitectura organizacional inteligente*. (Aportes para la construcción de un nuevo Paradigma). *Investigación y Postgrado*, 23(1).
- Pineda, A. (2015). *La inteligencia social desde la perspectiva de la gerencia en el aula en los estudiantes del Primer Año de Educación Media* (Master's thesis).
- Redacción, A. (2017). *Conocer y dialogar con las voces y las memorias vivas de los procesos indígenas y afrodescendientes*. Recuperado de:
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/13715>.
- Rodríguez, A. L. (2016). Inteligencia emocional y gerencia en la organización educativa. *In Crescendo Educación y Humanidades*, 3(2), 11-22.
- Rodríguez, R. (2011). La gerencia educativa en un escenario creativo. *Revista Científica Digital Del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 4, 48-60.

Rojas, J., & Astrid, C. (2015). *La gerencia de servicios una estrategia para la competitividad y la sostenibilidad en la educación del sector privado* (Bachelor's thesis, Universidad Militar Nueva Granada).

Sánchez, D. A. B. (2017). LA POLICÍA NACIONAL COMO ACTOR DE RELEVANCIA EN EL ESCENARIO DEL POSACUERDO Y SU CONTRIBUCIÓN A LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. *REVISTA CIENTÍFICA GUARRACUCO*, (20).

Vasco, L., Bravo, L., Galeano, J. & Orjuela, I. (s.f.). *Educación Propia Indígena, Etnoeducación y Culturalismo en Colombia*. Recuperado de:
<http://www.luguiva.net/%5C/admin/pdfs/Grabaci%C3%B3n%20Luis%20Guillermo%20Vasco%201.pdf>.