



Aportes del Desarrollo Humano para el ejercicio de la Gestión Directiva en Instituciones Educativas



Vizney Leonardo Bustamante Sierra*

Bustamante Sierra, V. L. (2021). Aportes del Desarrollo Humano para el ejercicio de la Gestión Directiva en Instituciones Educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(2), 92-116. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.2.6>

Resumen

Objetivo: Se busca definir los aportes del Desarrollo Humano, a partir de algunas teorías contemporáneas, para quienes lideran la Gestión Directiva en Instituciones Educativas. **Método:** desde un estudio hermenéutico y documental, se explora la polisemia del concepto “Desarrollo Humano” y las posibilidades interpretativas que se generan a partir de su utilización en diferentes campos del saber. **Resultados:** Teniendo presente la naturaleza transdisciplinar de la Gestión Directiva y sus particularidades, se encuentra en las reflexiones sobre el Desarrollo Humano, aportes esenciales para su estudio y para el cumplimiento de su misión. **Conclusiones:** Para que las reflexiones sobre el Desarrollo Humano sigan siendo esenciales para otros campos del conocimiento, como la Gestión Directiva, es perentorio que sin olvidar al ser humano, se supere la mirada antropocéntrica y se avance en el estudio de las nuevas formas de relación que establece el ser humano con su medio y que lo transforman permanentemente.

Palabras clave: desarrollo humano, desarrollo endógeno, ser humano, Gestión Directiva en Educación, técnicas blandas.

* Licenciado en Filosofía y Letras - Universidad de Caldas; Abogado - Universidad Católica Luis Amigó (Manizales); Diplomado en Docencia Universitaria por la Escuela Superior de Administración Pública - ESAP, Territorial Caldas y por la Universidad Católica de Manizales; Especialista en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales; Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas; Magíster en Sciences Humaines et Sociales: Education, Travail et Formation, Université Paris Est Créteil (Francia); Doctor en Educación de la Universidad de Caldas. Docente de Postgrados en Educación, UCM, adscrito a la Línea de Conflictos y Construcción de Paces del grupo de investigación Comunicación, Cultura y Sociedad de la Universidad de Caldas. E-mail: vilebu36@yahoo.es.  orcid.org/0000-0003-2981-7789.  [Google Scholar](#)

Recibido: 27 de julio de 2020. Aceptado: 26 de mayo de 2021



Contributions of Human Development for the exercise of Directive Management in Educational Institutions

Abstract

Objective: The objective of this article is to define the contributions of Human Development, based on some contemporary theories, for those who lead the Directive Management in Educational Institutions. **Method:** from a hermeneutical and documentary study, the polysemy of the concept "Human Development" and the interpretative possibilities that are generated from its use in different fields of knowledge are explored. **Results:** Bearing in mind the transdisciplinary nature of Directive Management and its particularities, essential contributions for its study and for the fulfillment of its mission are found in the reflections on Human Development. **Conclusions:** For reflections on Human Development to continue being essential for other fields of knowledge such as Directive Management, it is imperative that, without forgetting the human being, the anthropocentric gaze be overcome and progress be made in the study of new forms of relationship that the human being establishes with his environment and that transform him permanently.

Key words: human development, endogenous development, human being, Directive Management in Education, soft techniques.

Introducción

El concepto de *Desarrollo* se ha utilizado, indistintamente, en diferentes campos del conocimiento para señalar diversos acontecimientos y para referirse a sucesos de distinta naturaleza que, al parecer, no tienen una relación aparente entre sí, pero que afectan la existencia humana. Cada uso de este concepto delimita un campo epistémico particular y distinto. De allí que el *Desarrollo*, ofrezca múltiples posibilidades de interpretación a partir del adjetivo que lo acompañe.

De esta manera, el *Desarrollo* puede ser entendido como el crecimiento de la capacidad productiva de un determinado sector social, *desarrollo productivo* como lo considera Walter W. Rostow (1963); o puede ser concebido bajo los términos de *desarrollo económico*, en las teorías de los representantes de la Escuela Clásica Liberal, Adam

Smith (1776) y David Ricardo (1817); o puede hacer referencia a los adelantos que representa la incorporación de nuevas máquinas a los procesos de producción, *desarrollo industrial* (Piore & Sabel, 1984; Sengenberger & Pyke, 1991); también puede utilizarse bajo el nombre de *desarrollos tecnológicos*, para referirse al avance que se hace evidente desde las innovaciones en el campo de la tecnología, como lo plantea Solow (1956) dentro de la Teoría Neoclásica del Crecimiento.

El concepto *Desarrollo* también se ha utilizado para indicar la evolución natural de las especies, como lo propone Charles Darwin (1859), quien consideraba que todas las especies se enfrentan a un constante desarrollo para alcanzar la adaptación al medio en el que viven. Por otra parte, el concepto *Desarrollo* se ha utilizado para señalar el fortalecimiento de la vida espiritual de cada ser humano, por medio de prácticas religiosas o culturales, como las propuestas por Ken Wilber (2007), quien afirma que existen cuatro estadios o fases del *desarrollo espiritual*.

El *Desarrollo* que se propone en este artículo, no desconoce los diferentes matices señalados anteriormente, ni la polisemia del concepto; por el contrario, busca generar una nueva comprensión sobre el *Desarrollo*, con miras a ofrecer alternativas para propiciarlo, especialmente orientadas para quienes tienen la misión de direccionar los procesos en las instituciones educativas de diferentes niveles.

Ante el panorama que se ha planteado inicialmente, emerge el concepto de *Desarrollo Humano*, el cual se ha ido configurando como un campo de estudio y como una expresión que, por su carga semántica y por las implicaciones que tiene para las Ciencias Humanas y Sociales, y en este caso, para la Gestión Directiva¹ en Educación, merece un análisis detenido; sin embargo, es necesario aclarar que con la incorporación y utilización de este concepto, se genera un nuevo universo interpretativo, ya que en la época contemporánea² el *Desarrollo humano* ha adoptado diferentes matices a partir de las teorías que sobre él se han elaborado y de la formación e intereses de los autores que lo han fundamentado.

¹ Término utilizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en la Guía 34 “Para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento” p. 86 y ss

² Aquí se asume como época Contemporánea, al período histórico posterior a la Revolución Francesa de 1789 y a la instauración de los Estados nacionales europeos, que nacen como contraposición a los regímenes monárquicos absolutos y que se extiende hasta nuestros días. Pese a que en la actualidad existe la tendencia a referirse a este período con el nombre de Posmodernidad, se considera que, a partir de los hechos acaecidos desde finales del s. XVIII d.C y de la revolución científica de la primera mitad del s. XIX d.C, se deja atrás la época Moderna, con todo lo que ello implica y la Humanidad se instala en un nuevo período, que ante la falta de una denominación que lo represente, se ha llamado época contemporánea.

Si bien, se reconoce que las reflexiones sobre el Desarrollo Humano pueden rastrearse en diferentes pensadores a través de la historia, es en la época contemporánea en donde la pregunta por el hombre (ser humano) y por sus posibilidades de desarrollo ha tomado impulso, convirtiéndose en uno de los principales temas de reflexión de autores provenientes de diferentes campos del conocimiento.

Unido a esto, se propone que la Gestión Directiva en Educación posee una doble naturaleza, motivo por el que se afirma que ella se ha configurado como un campo transdisciplinar del conocimiento, al tiempo que se ofrecen algunos argumentos para afirmar que el gestor educativo debe desarrollar habilidades de dos tipos, unas derivadas de las Ciencias Formales orientadas a la gestión y administración de recursos, y otras provenientes de las Ciencias Humanas y Sociales, que aportan los conocimientos y habilidades para fortalecer la misión propia del gestor educativo, partiendo del presupuesto de que su labor va más allá de la gestión y administración de recursos, programas y proyectos para la comunidad que lidera, y que su fin último, es el desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida de las personas que se ven afectadas por su labor.

Finalmente, a partir de las reflexiones suscitadas de la exploración documental y de la interpretación de textos escritos, se identifican aquellos puntos de encuentro que permiten afirmar que el Desarrollo Humano se convierte en un principio fundante y reconfigurante de la Gestión Directiva en Educación. Así mismo, se analizan las oportunidades de reflexión transdisciplinar que este campo permite, en procura de una comprensión integral del ser humano y de su desarrollo, mediado por los procesos gestionados y ejecutados al interior de instituciones educativas.

1. El Desarrollo Humano en la época contemporánea

Si bien, la categoría de *Desarrollo* genera múltiples posibilidades interpretativas que dificultan su comprensión, la aproximación a la categoría de *Desarrollo Humano* no resulta menos compleja. La dificultad para abordarla radica en que remite a la complejidad propia de los seres humanos, lo que implica tener en cuenta su carácter pluridimensional.

El hombre, afirma Morin, es un ser biológico, pero también es un ser cultural metabiológico, en tanto vive inmerso en un universo de lenguaje,

ideas y conciencia. El paradigma del pensamiento simplificador nos lleva a desunir el estudio del hombre, a hacerlo menos complejo, estudiándolo por partes, es decir, biológico, anatómico, psicológico, culturalmente, por separado, olvidando que el hombre es una totalidad que no existe lo uno sin lo otro. (Acevedo, 2013, p. 2)

Comprender la complejidad del ser humano, implica reconocer las diferentes dimensiones que conforman su integralidad; no obstante, en atención a la tradición científica y al paradigma simplificador y reduccionista que ha optado por escindir al ser humano para estudiarlo, se hace necesario tener presente el campo de conocimiento y la dimensión desde la que se aborda lo humano y así comprender las aproximaciones que se hacen sobre el *Desarrollo Humano*. A partir de estos presupuestos esta categoría puede tomar una perspectiva epistémica distinta, la cual determinará las consecuentes reflexiones que emerjan sobre el tema.

A partir de las reflexiones de algunos autores contemporáneos que han abordado el *Desarrollo Humano* desde diferentes ámbitos, se identifican las características que llevan a afirmar que los aportes de este campo de conocimiento son esenciales para la Gestión Directiva, teniendo presente, que ésta es la encargada de direccionar y coordinar las demás gestiones señaladas en diferentes documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y especialmente, en la guía 34, orientada a la mejoramiento institucional.

En un acercamiento inicial, se encuentra la propuesta de Luis González López, quien, en un texto titulado *Del yo al nosotros*, explora los principales postulados y autores que han abordado el tema; este recorrido lo realiza, en clave de la autorresponsabilidad que se le asigna al sujeto en la búsqueda de su propio desarrollo. González hace ver que el eje central de la discusión sobre el Desarrollo Humano es la epistemología que, a su vez, está compuesta por tres factores:

El primero es el objeto, que se trata del desarrollo humano y de los procesos de hominización, el segundo es el método, que se encuentra definido por la relación sujeto-objeto, y que en este caso se complejiza, pues el objeto de reflexión del sujeto es él mismo. Finalmente aparece la intencionalidad, en la que el autor, siguiendo a Habermas, dice que es el interés de controlar, comprender y de liberar; es decir, que dentro de este proceso subyace una intención emancipadora. (González, 2002, p. 47)

Si bien, esta postura responde al paradigma clásico newtoniano (1687), vale la pena tenerla en cuenta como punto de partida en este análisis, en cuanto ella permite hacer evidente la manera en que se ha ido avanzando hacia posturas críticas y contemporáneas sobre Desarrollo Humano.

En el análisis que hace González (2002) sobre los precursores del s. XIX y las teorías del s. XX, concluye que ninguno de los modelos ni de las teorías que sobre el Desarrollo Humano se han elaborado en este siglo (modelo mecanicista³, modelo organicista⁴, modelo contextual dialéctico⁵ y la perspectiva de la psicología humanista), satisfacen plenamente los conceptos de libertad, autonomía, conciencia individual y autorresponsabilidad, que son la tarea que tiene el ser humano en la búsqueda de su propio desarrollo.

Por este motivo, el autor plantea la necesidad de la autorresponsabilidad que se le debe asignar al sujeto en esta búsqueda. De allí surge una crítica importante acerca de los modelos y teorías que sobre el Desarrollo Humano se han planteado, ya que cada una de ellas se centra en uno o en varios aspectos del sujeto/objeto estudiado; pero, según González (2002), nunca se ha realizado un estudio holístico del ser humano en el que se tengan en cuenta todas las dimensiones que han de ser consideradas por el Desarrollo Humano.

En este contexto, es fundamental comprender el papel protagónico de la *autorresponsabilidad* que se le atribuye al sujeto, quien es además, el centro de toda teoría o modelo de Desarrollo Humano; ésta se complementa con el ejercicio de la *libertad*, la *autonomía* y la *conciencia individual*, aspectos que se consideran primordiales en el desarrollo de cada ser humano, y que, por ende, no se deben desconocer en las reflexiones que se planteen dentro de este campo.

En el ámbito de las posturas críticas contemporáneas sobre el Desarrollo Humano se encuentra la del economista chileno Sergio Boisier (2004), quien propone la categoría de Desarrollo Endógeno, entendiéndolo como aquel que permite un

³ Entre los principales enfoques teóricos que se agrupan bajo este Modelo se tiene, La teoría del condicionamiento instrumental (Skinner, 1938); La teoría de las jerarquías de aprendizaje de Gagné (1968); La teoría del aprendizaje social de Bandura (Bandura y Walters, 1974); La teoría del desarrollo de Bijou y Baer (1978).

⁴ Según Carmen Mañas Viejo (2016), el organicismo se corresponde con las tradiciones filosóficas europeas del idealismo, racionalismo y naturalismo. Rousseau (1712-1778), Leibniz (1646-1716) o Kant (1724- 1804).

⁵ Este modelo se ha estructurado desde el enfoque dialéctico de Baltes *et al.* (1981), contextual – dialéctico de Marchesi *et al.* 1983), o dialéctico – contextual (Lacasa y García Madruga, 1990).

desarrollo auténtico de los seres humanos al tiempo que les permite llegar a ser personas humanas, lo que, según el autor, es una fase superior a la que todos los seres humanos debemos llegar.

Este autor se propone reposicionar una ética del desarrollo por medio de una conciliación entre los antiguos principios doctrinarios de la vertiente humanista cristiana y los fundamentos de la sociedad de conocimiento contemporánea. Esta propuesta se fundamenta en la axiología del desarrollo que, según Boisier (2004), es “un aspecto que quedó oculto hace varias décadas, bajo la influencia de un pensamiento eminentemente económico, que llevó a descuidar el aspecto axiológico en los procesos de desarrollo” (p. 5).

El Desarrollo Endógeno es aquel que “es directamente dependiente de la autoconfianza colectiva en la capacidad de inventar recursos o movilizar los ya existentes y actuar en forma cooperativa y solidaria, desde el propio territorio” (Boisier, 2004, p. 2). En este sentido, el Desarrollo Endógeno como expresión del Desarrollo Humano, exige una acción solidaria en los otros individuos de la especie humana con quienes se comparte un mismo territorio. De esta manera, el territorio se configura como el espacio físico y vital en el que los seres humanos, a partir de la autoconfianza colectiva en sus capacidades, realizan la búsqueda permanente de su propio desarrollo.

Para alcanzar el objetivo de que los seres humanos lleguen a ser personas humanas, se debe reafirmar la naturaleza espiritual de los hombres y las mujeres como seres dotados de inteligencia y voluntad, como centros de conocimientos y afectos. De esta manera, hay que comprender que la persona humana es una entidad interactiva e indivisible, portadora de su *individualidad* y de su *personalidad*, pero que, al mismo tiempo, es capaz de reconocer la individualidad de las otras personas que componen su mundo y que habitan su territorio, ya que solo se puede ser persona entrando en interacción con otras personas.

En consecuencia, el Desarrollo Endógeno lleva a revalorizar el territorio, ya no solo como un espacio geográfico, sino como una condición necesaria para que los seres humanos continúen con la búsqueda de su desarrollo mediante la interacción. En este sentido, el Desarrollo Endógeno es una propuesta alterna a los procesos de globalización, los cuales se caracterizan por fuerzas que empujan

a la descentralización territorial y de los ámbitos decisionales, ya que propone una toma de decisiones centralizada y enraizada en un territorio.

Desde las ideas de Boisier (2004), el desarrollo es concebido como un proceso y como los diferentes estadios que lo componen; este proceso se caracteriza por ser intangible, subjetivo y endógeno y, a su vez, depende de cuatro factores. Primero, la base material indispensable, entendida en términos de crecimiento económico; segundo, una mentalidad colectiva y positiva; tercero, el potencial endógeno latente en todo territorio; cuarto, el conjunto de subsistemas que definen la complejidad del territorio y que contiene dos conceptos que se consideran indispensables: la complejidad y la emergencia, que consisten en la transformación e interacción compleja de los subsistemas que conforman el territorio y en la denominación de esta transformación, por medio del nombre de “emergencia sistémica”.

Pese a lo esclarecedoras que resultan las consideraciones anteriores, para comprender la manera en la que el Desarrollo Humano se convierte en un campo de conocimiento esencial para el estudio y el ejercicio de la Gestión Directiva, es necesario abordar otras miradas que se han dado sobre el desarrollo centrado en el ser humano, con el propósito de partir de una base sólida que permita fundamentar los argumentos que harán evidente dicha articulación.

El ensayista y filósofo español Juan David García Bacca (1997), afirma que para hablar de Desarrollo Humano es fundamental dilucidar primero la naturaleza del hombre (entendido en su sentido amplio) que es el objeto de dicha concepción del desarrollo. Este autor se interesa por el Desarrollo Humano a partir de la pregunta por su objeto. Desde la Antropología Filosófica (AF) plantea nuevos interrogantes sobre la pregunta clásica: ¿Qué es el hombre? Según García (1997), la AF no ha podido dar una definición de su objeto de estudio a pesar de que su objetivo es definir y determinar ¿en qué consiste ese “ser del hombre”? Lo que, según él, es un propósito difícil de lograr.

Este autor reflexiona sobre la dificultad de llegar a una definición concreta de lo que es el hombre y pone como ejemplo algunas definiciones que de él se han proyectado a partir sus características intrínsecas. Por ejemplo, afirmar que el hombre es un ser racional, o que su existencia concreta puede definirse a partir del trabajo que realiza, o sostener que es un ser de vivo del reino animal, dotado

de 23 pares de cromosomas, no son suficientes argumentos para definir aquello que es esencial en el hombre.

Partiendo de esta dificultad, y ante la necesidad de llegar a una aproximación de lo que significa ser hombre y de la importancia que éste tiene como eje fundamental de las reflexiones que surgen dentro del Desarrollo Humano, García Bacca (1997) continua su búsqueda y plantea que el surgimiento de la AF es contemporáneo a la conciencia de que el hombre es un ser indefinido, pues la búsqueda de esta definición es lo que hace que la AF adquiera, en buena parte, su problematicidad, ya que de hallarse tal definición es necesario preguntarse si ella abarca las múltiples dimensiones de lo humano, es decir, si realmente expresa la esencia por la cual el hombre es hombre.

Un aspecto que hace aún más compleja la tarea de la AF, es el señalado por el autor cuando afirma que “en ciertas culturas un mismo término designa hombre y el nombre de la tribu, que quiere decir simplemente nosotros; lo que significa que solo son de cierta tribu quienes son iguales (nosotros), y por ende, los demás son excluidos” (García, 1997, p. 18). A partir de esta reflexión se puede afirmar que la AF y los diferentes discursos, modelo y teorías del Desarrollo Humano, asumen una responsabilidad delicada al momento de caracterizar al hombre, y deben evitar que dicha caracterización sea excluyente y no acepte otros modos de ser hombre. De acuerdo con lo anterior, la AF y el Desarrollo Humano enfrentan la dificultad de aceptar que son múltiples los modos que tiene de explicar su objeto/sujeto de estudio.

Según García Bacca (1997), la AF debe apoyar su reflexión sobre la experiencia de esa unidad a la que domina “yo”, pues demuestra que no es posible ser uno solo o decir que el “yo” sea siempre de una sola manera. Para explicar lo anterior, el autor argumenta que el “yo único” también puede tener varios estados: por ejemplo, el estado de uno, de tantos, de cualquiera, estado de particular, de individuo, singular y de persona; a partir de esto, el hombre se da cuenta que es una unidad de “yo” en distintos estados que siempre estarán interfiriendo uno con otro.

A partir de esta explicación se puede afirmar que los estados del “yo” propician una reflexión filosófica distinta a la pregunta por el ser del hombre y hacen posibles diferentes sesgos discursivos que afectarán también los modelos y teorías sobre el Desarrollo Humano. Esto como consecuencia del modo de privilegiar o cargar el

acento en uno u otro de dichos estados, lo que en últimas permite dar cuenta de la posibilidad de caracterizar los estados del “yo” y ofrece la posibilidad de diversificar, aún más, el posible objeto/sujeto de la AF y del Desarrollo Humano.

Se debe aclarar que la AF no pretende reducir los problemas filosóficos a la existencia humana ni fundar nuevas disciplinas filosóficas; lo que la AF pretende es, sencilla y complejamente, conocer al hombre. En consecuencia, una propuesta de Desarrollo Humano fundada en una AF legítima, tiene que saber que no sólo existe un género humano, sino que también existen “pueblos” conformados por seres humanos; que no solo existe un alma humana, sino que también existen tipos y caracteres humanos distintos; que no solo hay una vida humana, sino que también existen diferentes edades en la vida de los seres humanos y que, solo abarcando sistemáticamente estas y las demás dimensiones de la existencia humana y conociendo la dinámica que rige dentro de cada existencia particular, y entre ella y las demás existencias, el Desarrollo Humano podrá tener ante sus ojos, la totalidad del ser del hombre, y que para lograr estos propósitos, es fundamental recurrir a los aportes de la AF.

Explorando otros planteamientos que se han hecho sobre el Desarrollo Humano en las últimas décadas, se encuentran los de Manfred A. Max-Neef (1993), quien se propone abrir nuevas líneas de acción que permitan pensar en un “Desarrollo a escala humana”, al tiempo que presenta —de una manera sistemática— los objetivos que este tipo de desarrollo se plantea. Según este autor:

El desarrollo a escala humana se concentra y se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. (Max-Neef, 1993, p. 30)

La síntesis anterior permite comprender que el Desarrollo a escala humana es una propuesta incluyente que abarca todos los ámbitos de la vida humana y que no desconoce ningún elemento constitutivo del hombre y de la sociedad. Es una propuesta pluralista que se opone a las visiones parciales de las propuestas de desarrollo que plantean una sola concepción de lo humano; crítica que también se encuentra en García Bacca y en Sergio Boisier.

Esa conciencia de pluralidad se evidencia cuando Max-Neef (1993) afirma que el Desarrollo a escala humana no excluye metas convencionales referidas al desarrollo como crecimiento económico. Sostiene que debe ser incluido en la reflexión sobre el ser humano sin perder de vista que esta es una meta subsidiaria para que todas las personas puedan tener un acceso digno a bienes y servicios. Esta advertencia es fundamental si se tiene en cuenta que, en la actualidad, existe una tendencia marcada por los procesos de globalización y libre mercado de reducir todo tipo de reflexión sobre el desarrollo a un análisis eminentemente económico; según el autor, los regímenes políticamente autoritarios y liberales a ultranza en lo económico, han sido los más representativos de los últimos tiempos en el contexto Latinoamericano. En este sentido, en Max-Neef (1993) afirma que:

(...) el desarrollo a escala humana apunta hacia una necesaria profundización democrática, ya que al facilitar una práctica democrática más directa y participativa se puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado latinoamericano, en un rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas. (Max-Neef, 1993, p. 30)

En otras palabras, lo que pretende Max-Neef con este énfasis de la *profundización democrática* es que la satisfacción de las necesidades humanas, como un aspecto fundamental para el Desarrollo Humano, no vengan dadas únicamente por políticas económicas que son planteadas desde los estamentos gubernamentales, sino que se formulen teniendo en cuenta a las personas que conforman el Estado, ya que finalmente son ellas quienes padecen tales necesidades.

El autor no se opone a las teorías clásicas que vinculan el desarrollo con el progreso económico, pero hace ver que éste es solo un aspecto del Desarrollo Humano. En su análisis propone otros aspectos, como el social y el político, en los que el Desarrollo a escala humana defiende un modelo democrático centrado en las personas y que se ubica por encima de cualquier gobierno o régimen autoritario.

Pese al carácter pluralista e incluyente de la propuesta del Desarrollo a escala humana, que propende por la búsqueda del desarrollo en términos de la satisfacción de las necesidades humanas, Max-Neef (1993) también hace ver las exigencias que éste trae, al convertirse en un nuevo modo de interpretar la realidad.

Ahora, la satisfacción de dichas necesidades no depende de una sola disciplina, sino de una mirada transdisciplinar. El desarrollo, en términos de la satisfacción de las necesidades materiales de una persona que no tiene la capacidad económica para disfrutar de los bienes y servicios que proporciona la sociedad de consumo, no es ya un asunto exclusivo de la economía, sino que, asumiendo el principio de la pluridimensionalidad del hombre, el estudio de la satisfacción de las carencias materiales y de las demás necesidades humanas, debe ser una tarea transdisciplinar que involucre a las diferentes ciencias, disciplinas, saberes y campos de conocimiento que estudian al ser humano desde las distintas dimensiones que lo componen.

En este sentido, el Desarrollo a escala humana y cualquier propuesta orientada al Desarrollo Humano se convierte en un reto, ya que no se puede instalar en ninguna disciplina particular en tanto que los desafíos que se enfrentan desde el estudio y la reflexión sobre el ser humano, en la época contemporánea, obligan ineludiblemente a transitar por los caminos de la transdisciplinariedad, lo que implica abrir las puertas de los conocimientos particulares para afectar y dejarse afectar de otros campos del saber, teniendo como objetivo común la búsqueda del desarrollo pluridimensional del ser humano.

Lo anterior permite afirmar que si el ser humano es la medida o la escala del desarrollo y que si éste es ontológicamente un ser complejo, multifacético, con diversidad de características y que se desarrolla simultáneamente en varios campos, la manera de acercarse a él debe ser igualmente compleja, su desarrollo debe ser analizado y comprendido desde diferentes perspectivas y desde cada uno de los ámbitos en los que el ser humano se desarrolla.

Es así como la construcción de un conocimiento transdisciplinario se convierte en el camino para la satisfacción de las necesidades humanas, que es uno de los pilares en los que se sustenta el Desarrollo a escala humana, junto con la autodependencia y las articulaciones orgánicas⁶. En este punto es pertinente aclarar que cuando se habla de necesidades, no sólo se habla de las carencias,

⁶ Si bien, Max-Neef sostiene que las necesidades humanas, la autodependencia y las articulaciones orgánicas son los pilares que sustentan su propuesta de desarrollo a escala humana, en el análisis que aquí se ofrece sólo se enfatiza en el concepto de las necesidades humanas, (concebidas como potencialidades del sujeto), ya que se considera, e incluso el mismo autor lo afirma, que en ellas se encuentran implícitas la autodependencia y las articulaciones orgánicas.

sino también, y simultáneamente, se hace referencia a las potencialidades humanas, ya sean individuales o colectivas.

Según Max-Neef (1993), el sistema de necesidades en el que se basa el Desarrollo a escala humana, propone que las necesidades humanas fundamentales conforman un sistema en el que no cabe establecer linealidades jerárquicas, lo que significa, por una parte, que ninguna necesidad es por sí misma más importante que otra, y, en segundo lugar, que no hay un orden fijo de precedencia en la actualización de las necesidades, lo que implica que las necesidades cambian dependiendo del individuo que las padezca, de la sociedad en que se encuentre y de la época en la que se presenten. Incluso, Max-Neef (1993) sostiene que las formas en las que cada ser humano vive sus necesidades son, en último término, subjetivas, y que por tanto, todo juicio universalizador podría ser arbitrario y carecería de importancia y pertinencia en el proceso de satisfacción de las necesidades a escala humana.

De la concepción de Desarrollo Humano, propuesta por Max-Neef, cabe resaltar que es una propuesta articuladora que resalta el carácter complejo de lo humano, que insiste en la necesidad de un trabajo articulado y cooperativo entre los diferentes campos de conocimiento que se ocupan del ser humano en cada una de sus dimensiones; es una propuesta que se ocupa de la satisfacción de las necesidades humanas y que resalta el papel de la autodependencia y de la subjetividad en tanto que asume que las necesidades se satisfacen de manera individual, todo esto a partir de la premisa de que “desarrollo y necesidades humanas son componentes de una ecuación irreductible, y de allí que sean precisamente las necesidades humanas, la base de la propuesta del desarrollo a escala humana” (Max-Neef, 1993, p. 23).

Otra mirada contemporánea sobre el Desarrollo Humano proviene de Martha Nussbaum, quien hace una crítica a la creciente preocupación de los países por centrar sus esfuerzos en la rentabilidad de sus relaciones, sacrificando otros aspectos propios del progreso humano. Nussbaum (2012) advierte que:

(...) aquello que podríamos definir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto que, relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta. (p. 20)

Los aportes de Nussbaum son fundamentales para avanzar en la comprensión de las diferentes interpretaciones sobre el Desarrollo Humano y, aunque van en la misma línea crítica de Boisier, García y Max-Neef, tienen aspectos distintivos que vale la pena revisar.

Nussbaum, ha realizado aportes al campo del Desarrollo Humano desde la ética, la filosofía y la crítica económica y se ha cuestionado por la función de las Humanidades en la democracia. Ha manifestado su preocupación por la tendencia de anteponer los intereses históricos del capitalismo económico a los intereses humanos, y ha advertido que las Humanidades y las Ciencias Sociales son las que permiten formar personas para el crecimiento y progreso de los países, sin desconocer que las Ciencias Formales y Naturales, así como las Técnicas, son disciplinas necesarias en la construcción de comunidades humanas. Sin embargo, enfatiza en que en la formación de las capacidades humanas se encuentra la clave para alcanzar la consolidación democrática de las sociedades, el diálogo intercultural, el fortalecimiento de la convivencia y, por ende, el mejoramiento de las condiciones de vida de los seres humanos.

La filósofa estadounidense, advierte que el hecho de reducir los intereses humanos a los intereses económicos resulta muy peligroso, ya que se abre la posibilidad de que las demás dimensiones de la vida humana y los demás campos de conocimiento se instrumentalicen en favor de la rentabilidad económica, lo que incluso, puede conllevar a su desaparición.

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión. (Nussbaum, 2012, p. 189)

Ante este panorama, Nussbaum permite comprender que el reto de la educación en la época contemporánea es evitar que la idea tradicional del Desarrollo Humano, leído en términos estrictamente económicos, permee los discursos académicos.

Así las cosas, la educación tiene la imperante labor de detener esta concepción de desarrollo, imbuida por los intereses económicos, y reivindicar la formación en las Artes, las Humanidades, las Ciencias Sociales, como una oportunidad valiosa para formar a los seres humanos, los cuales serán protagonistas de la transformación de los territorios por medio de procesos democráticos que propendan por la búsqueda de condiciones equitativas que permitan mejorar la calidad de vida de los seres humanos, lo que, en últimas, permitirá avanzar hacia el desarrollo de las capacidades humanas.

Propuestas como la de González (2000), cuando le asigna a cada sujeto la *autorresponsabilidad* en la búsqueda de su propio desarrollo; la de Boisier (2004), quien propone la cooperación solidaria y la autoconfianza colectiva entre personas que habitan y comparten un mismo territorio, con miras a alcanzar un *Desarrollo Endógeno*; planteamientos como los de García (1997), cuando afirma que el hombre es un ser que aún está por ser definido y que esa es una tarea perentoria de la AF y, por tanto, de cualquier modelo o teoría de Desarrollo Humano; propuestas como la de Max-Neef (1993), quien considera al hombre como la medida o la escala para medir el desarrollo; o como la de Nussbaum (2012), quien advierte la urgencia de anteponer el desarrollo de las capacidades humanas al desarrollo en favor de intereses económicos, ponen de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza del ser humano, como centro de cualquier teoría que se plantee sobre Desarrollo Humano.

Ante la necesidad manifiesta de llegar a un punto común que favorezca una definición integral del ser humano en la época contemporánea, caracterizada por estar en permanente transformación y cambio, se plantea la búsqueda de un campo de conocimiento que contribuya en este análisis y que al mismo tiempo, permita el abordaje transdisciplinar que el Desarrollo Humano reclama en la actualidad, sin perder de vista que la ontología humana adquiere sentido en las relaciones que cada ser humano teje con su territorio, con los contextos en los que se desarrolla y con los demás seres vivos con los que interactúa, aspecto que es poco reconocido en las teorías contemporáneas.

Teniendo en cuenta las reflexiones expuestas anteriormente, se propone a la Educación, en tanto campo de conocimiento y práctica social, como punto de partida para orientar la reflexión contemporánea sobre el ser humano; sobre todo si se tiene en cuenta que ella ha contribuido a la definición del hombre en diferentes contextos históricos, sociales

y geográficos, y que se configura, en sí misma, como un campo transdisciplinar del conocimiento. Sin embargo, no se puede desconocer que la Educación también se ha utilizado como medio para legitimar discursos y regímenes que han oprimido al ser humano a través de la historia, convirtiéndose en un medio para la dominación y el adoctrinamiento que ha permitido formar seres humanos que respondan a los intereses de regímenes políticos, económicos y militares, según los modelos de ciudadanos que han sido definidos para determinados momentos históricos.

Por este motivo, es importante advertir que al momento de plantear el análisis sobre el Desarrollo Humano desde la Educación, se debe prestar especial atención al contexto histórico y político de cada región, de cada territorio y, en la medida de lo posible, se debe optar por un análisis crítico que tenga en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano, y ante todo, que evite cualquier tipo de fundamentalismo y adoctrinamiento, ya que la historia ha demostrado que éstos se pueden convertir en un yugo para oprimir al mismo ser humano que se busca empoderar y formar, con miras a que se autorresponsabilice en la búsqueda de su propio desarrollo.

Los discursos contemporáneos sobre el Desarrollo Humano y su énfasis por darle un papel protagónico al hombre en su definición y en su comprensión, al considerarlo destinatario de las propuestas de desarrollo, sujeto de decisión y de acción, dotado de capacidades para gestionar de manera responsable su propio desarrollo, se convierten en los argumentos para afirmar que el Desarrollo Humano aporta fundamentos prácticos y teóricos para la Gestión Directiva en Educación, que si bien, es un campo de conocimiento independiente dentro de los Estudios Educativos, puede definirse como un saber contemporáneo en sus discursos y en sus prácticas, pero que necesita ser permanentemente reconfigurado para que pueda responder a los retos que cada contexto social y educativo le propone.

En este sentido, los discursos contemporáneos sobre el Desarrollo Humano no solo se configuran como principio esencial de la Gestión Directiva, sino que se convierten en una oportunidad valiosa para su permanente reconfiguración, siempre y cuando, sus reflexiones superen el marcado acento antropocéntrico que hasta ahora han tenido y se enriquezcan a partir del estudio del ser humano en relación con los demás seres vivos con los que se relaciona de manera permanente y que contribuyen en su construcción y transformación, que reconozcan el territorio como espacio vital en el que se establecen esas relaciones

e incluso, que reflexionen sobre las relaciones que el ser humano biológico ha venido construyendo con otras expresiones de pensamiento e interacción, como las diversas formas de inteligencia artificial. En otras palabras, para que el Desarrollo Humano siga siendo esencial para otros campos de conocimiento, es perentorio que sus reflexiones sigan avanzando en el estudio de lo humano, de la misma manera que avanzan las formas como éste se relaciona con el universo en la época contemporánea.

2. La Gestión Directiva en Educación: un campo de conocimiento transdisciplinar.

La Gestión Directiva en Educación se configura como un campo de conocimiento y al mismo tiempo, como una práctica social encargada de gestionar, direccionar administrar y distribuir los recursos orientados a dar cumplimiento a los objetivos propuestos desde la formulación de un proyecto educativo institucional y de los planes operativos anuales. Se considera que quienes asumen el direccionamiento de las instituciones educativas, son los encargados de velar para que dicho proyecto, expresado en planes, programas y actividades concretas, se ejecute completamente dentro de unos límites de espacio, tiempo y costos previstos para su ejecución.

Esta aproximación inicial no recoge todos los aspectos de la Gestión Directiva en cuanto se centra en los aspectos de la administración educativa; sin embargo, permite establecer e identificar algunos componentes fundamentales de este campo del conocimiento. Uno de ellos es el proyecto educativo, que se convierte en un instrumento fundamental en el direccionamiento institucional debido a que en él se definen aquellos objetivos que deben ser perseguidos, planeados, ejecutados y evaluados permanentemente por el gestor educativo, en concertación con la comunidad educativa que direcciona; en este sentido, se asume que “un proyecto es una planificación que consiste en un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas” (Parodi, 2011, p. 11).

Es así como las actividades que integran un proyecto educativo apuntan a la consecución de los objetivos que motivaron su formulación. De esta manera, los objetivos se convierten en el eje central del proyecto, motivo por el que es necesario revisarlos constantemente, ya que ellos determinan la metodología a emplear, los recursos que se requieren, orientan la planeación y ejecución de las

actividades a realizar y finalmente, a partir de ellos, se realiza la evaluación del proyecto; sin embargo, lo primordial es que esos objetivos estén dirigidos a mejorar las condiciones de vida y al fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de las personas que integran la comunidad educativa.

Lo anterior ha llevado a definir unas competencias básicas y algunas características especiales que deben identificar a las personas que tienen la misión de direccionar comunidades educativas, sobre todo, de aquellos que reconocen que un aspecto fundamental de su misión es del desarrollo de los seres humanos que tiene a cargo.

En este sentido, el gerente y consultor Carlos Alberto Mejía Cañas (2011), afirma que para cumplir cabalmente con sus funciones el gestor de proyectos ha de ser ante todo:

- Planificador: tanto del proyecto como de los recursos a su cargo.
- Integrador: de los esfuerzos de las distintas áreas de una empresa que participan en el proyecto.
- Comunicador: para mantener el interés por el proyecto y la oportuna acción de las diferentes áreas de la empresa.
- Administrador: de recursos físicos, tecnológicos, humanos y financieros pertenecientes al proyecto.
- Mentor/coach: para capacitar, estimular, supervisar, motivar y corregir a los integrantes de su equipo del proyecto. (p. 1)

Estas competencias apuntan a fortalecer la labor del gestor educativo en la consecución de los objetivos propuestos dentro del proyecto y, aunque parecen destrezas básicas, no lo son. El autor llama la atención sobre la necesidad de desarrollar, entre otras, la competencia de mentor o coach, que se caracteriza por una preocupación por las personas que integran el equipo de trabajo que ejecutará el proyecto. Este aspecto resulta novedoso en tanto que existe la tendencia a evaluar el proyecto y a quien lo gerencia, solo a partir de los resultados obtenidos en relación con el cumplimiento de los objetivos propuestos, pero no por la capacidad de estimular, animar, motivar, e incluso corregir de manera fraterna a los integrantes de su equipo de trabajo.

Cuando la gestión y dirección de proyectos se lleva a cabo en instituciones educativas, se enmarca en un contexto social específico marcado por intereses y

necesidades que determinan una escala de prioridades distinta para cada proyecto educativo y para quien lo direcciona. Esos intereses y necesidades también definen unas competencias y habilidades específicas que deberá desarrollar el responsable de la Gestión Directiva, puesto que para él lo primordial no solo será dar cumplimiento a los objetivos propuestos en el proyecto educativo institucional, sino que deberá tener la habilidad para analizar, replantear y reorientar esos objetivos hacia la satisfacción de los intereses y necesidades de la comunidad que direcciona, al tiempo que deberá propender por el bienestar de las personas que intervienen o se benefician de la ejecución del proyecto.

Por otra parte, las teorías contemporáneas sobre el Desarrollo Humano son esenciales para el cumplimiento de la misión que tiene el gestor educativo, ya que ponen de manifiesto la urgencia de que los proyectos educativos no sólo respondan al desarrollo de habilidades técnicas, científicas y académicas, sino que también son un llamado para que estos proyectos respondan a la necesidad de estimular la autorresponsabilidad de los sujetos en la búsqueda de su propio desarrollo y al fortalecimiento de la cooperación y la autoconfianza colectiva para alcanzar un desarrollo que anteponga el ejercicio de las capacidades humanas a los intereses económicos de cada contexto.

En este sentido, desde el Ministerio de Educación de la República de El Salvador (2008), se hace una afirmación que es categórica al momento de analizar la Gestión Directiva, en el contexto Latinoamericano:

La función del director como responsable de la gestión escolar, para que sea efectiva, requiere no solo de contar con competencias técnicas, sino también de competencias humanas impregnadas de valores tales como el servicio, solidaridad, respeto, responsabilidad, justicia, entre otros, con el propósito de dirigir y animar la gestión de su institución. (p. 8)

Las consideraciones anteriores insisten en unas competencias que no sólo se toman necesarias, sino que son esenciales para el gestor educativo, con miras a que éste potencialice el sentido de lo humano en el ejercicio de su misión, que integre su condición de persona a su función de gestor o director educativo, que propenda por mantener una comunicación asertiva con el equipo humano que lo rodea, que

reconozca la importancia social de su labor y que tenga la capacidad de asumir los retos propios de la comunidad educativa que direcciona.

Estas capacidades deben estar unidas al conocimiento y al desarrollo de habilidades para la gestión y la administración de los recursos que la comunidad requiere para el cumplimiento de los objetivos propuestos en su proyecto educativo institucional. El líder de la gestión directiva también deberá integrar sus capacidades técnicas y su experiencia en el campo educativo con otras habilidades orientadas a la administración del talento humano, sin perder de vista que “la idoneidad del equipo, desde el gerente hasta el personal auxiliar, determina o niega la posibilidad de éxito en la ejecución de un proyecto” (Miranda, 2010, p. 1).

Lo anterior permite afirmar que la Gestión Directiva en Educación se configura como una práctica social y un campo de conocimiento transdisciplinar que se ubica, por una parte, entre las Humanidades y las Ciencias Sociales y, por otra parte, en las Ciencias Formales. De la habilidad que tenga el líder de la Gestión Directiva para integrar sus destrezas en el campo de la gestión y administración de recursos, con sus capacidades para el direccionamiento del talento humano que lo rodea, dependerá el cumplimiento de los objetivos planteados en el proyecto educativo institucional.

No obstante, al hacer un análisis retrospectivo de la Gestión Directiva en Educación en el contexto Latinoamericano, se puede identificar que por varias décadas se ha privilegiado el enfoque de la Administración Educativa, es decir, se ha puesto énfasis en las competencias técnicas del personal directivo y en su habilidad para la optimización en el manejo de recursos económicos. Su labor se evalúa desde la eficiencia con la que administra dichos recursos y desde su capacidad para gestionar nuevos recursos a partir de los ya existentes. Este énfasis ha llevado a olvidar que la Gestión Directiva es, ante todo, un servicio y una práctica social, que se desarrolla en instituciones educativas, motivos por los que se configura como un campo de conocimiento transdisciplinar.

Es claro que las comunidades educativas son motores que impulsan el desarrollo humano en los territorios y que por tanto, deben ofrecer oportunidades para que sus integrantes desplieguen sus capacidades y potencialidades para que sean protagonistas de su propia transformación y desarrollo. Es así como algunos autores latinoamericanos han centrado sus propuestas en la reivindicación del aspecto

humano y social de la Gestión Directiva en Educación; tal es el caso de Oscar Monge Muñoz, quien ha propuesto el desarrollo de las llamadas “técnicas blandas”, en la labor del gestor educativo. En cuanto a ellas Monge (2011) sostiene que:

Son aquellas técnicas interpersonales y de comportamiento; entre las que destacan: liderazgo de equipo e individual, comunicación oral y escrita, resolución de conflictos, negociación, influencia, delegación, sólo por citar algunas de ellas y que con mayor frecuencia hacen que el éxito del proyecto se vea comprometido. (p. 1)

La integración de las técnicas blandas a la misión y quehacer del personal directivo es imperante dentro de la Educación; sin embargo, hay que tener presente que “la correcta utilización de las técnicas blandas y el uso adecuado de las habilidades interpersonales son factores críticos en el manejo de todos los proyectos” (Figuerola, 2010, p. 2). Por tanto, es necesario que el gestor educativo tome conciencia de que él hace parte del talento humano que lidera todos los procesos institucionales, por esta razón, la reivindicación del aspecto humano dentro de la Gestión Directiva debe partir desde el líder de dicha gestión, pues debe reconocer que él es, ante todo, una persona que tiene la responsabilidad de liderar a otras personas en busca de unos fines específicos. Es por esto que Ramos (2011), afirma que: “los gerentes de proyectos deben de poseer una capacidad de liderazgo firme, la habilidad para desarrollar personas, excelentes habilidades de comunicación, la capacidad para manejar el estrés, habilidades para resolver conflictos y de administración del tiempo” (p. 1).

Un gestor educativo que desarrolle y potencie estas habilidades habrá entendido que su labor se centra en los seres humanos que tiene a cargo, que ellos son el origen y fin de su misión, y que no son un aspecto subsidiario en la implementación de técnicas y estrategias derivadas de las Ciencias Formales para las administración eficaz y eficiente de los recursos disponibles.

Una comunidad educativa, gestionada y dirigida de esta manera, tiene más probabilidades de alcanzar los objetivos propuestos en su proyecto educativo, puesto que todos los proyectos, especialmente aquellos que se desarrollan en instituciones educativas, deben apuntar al mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad conformada por seres humanos, que son los protagonistas y destinatarios de dicho proyecto y que son los llamados a contribuir con el desarrollo humano de sus comunidades, en un contexto social y en un territorio específico que conocen y habitan.

Conclusiones

Después de explorar diferentes teorías contemporáneas sobre el Desarrollo Humano, de analizar las dificultades que entraña la formulación de una definición de hombre que integre todas sus dimensiones y que no pierda de vista su constitución ontológica, de reflexionar sobre la naturaleza de la Gestión Directiva en Educación como campo de conocimiento transdisciplinar, se puede afirmar que el Desarrollo Humano, propuesto desde las teorías críticas contemporáneas, es esencial para el estudio de la Gestión Directiva en Educación, y para su ejercicio en instituciones educativas, sobre todo en el escenario Latinoamericano.

Si bien, el Desarrollo Humano en las reflexiones contemporáneas puede expresarse en términos de *desarrollo autorresponsable*, en González (2002); de *desarrollo endógeno*, en Boisier (2004); de trabajo conjunto entre *desarrollo y antropología filosófica*, en García Bacca (1997); de *desarrollo a escala humana*, en Max-Neef (1993); o de *desarrollo de las capacidades humanas*, en Nussbaum (2012); existe un aspecto fundamental que es común en estos enfoques y que consiste en reconocer al ser humano como un sujeto de decisión y acción en la búsqueda de su propio desarrollo; por este motivo, es fundamental avanzar, como afirma Morin (2011), en la comprensión de la complejidad de las diferentes dimensiones que componen al ser humano y que configuran su esencia ontológica, única y distinta, sin dejar de lado las dinámicas actuales que se configuran a partir de las relaciones que el ser humano establece con los demás seres vivos e incluso, con las nuevas formas de ser y de pensar, como las producidas por llamada inteligencia artificial, que hasta hace algunas décadas eran desconocidas

A partir de estas aclaraciones, y teniendo en cuenta las reflexiones que se han realizado sobre la naturaleza transdisciplinar de la Gestión Directiva en Educación, se puede afirmar que de la comprensión que tenga el gestor educativo, de la complejidad de los seres humanos que integran su comunidad educativa, de su capacidad para interpretar los intereses y necesidades del contexto social en el que se desempeña y del reconocimiento de la naturaleza de su quehacer y de su misión, como una práctica social, dependerán los buenos resultados de su gestión, al tiempo que le permitirá orientar sus esfuerzos a mejorar las condiciones de vida de su comunidad educativa y a empoderar a las personas que la integran en la búsqueda de su propio desarrollo.

Por otra parte, estas propuestas emergen como una alternativa a la Administración Educativa tradicional, en cuanto que le permiten reconocer, al líder de la Gestión Directiva de comunidades educativas, las características diferenciadoras de su función frente a otras formas de gestionar y direccionar otro tipo de empresas o comunidades. La particularidad de la Gestión Directiva en Educación radica precisamente en el aspecto “educativo”, razón por la que se ve avocada a recurrir, no sólo a las llamadas técnicas duras, propias de la administración de recursos y de las Ciencias Formales, sino a las técnicas blandas, que son planteadas desde las Humanidades y las Ciencias Sociales, en las que las teorías sobre el Desarrollo Humano tienen mucho que aportar.

Otro aspecto fundamental que el gestor educativo debe tener en cuenta, se encuentra en la propuesta de Boisier (2004) cuando plantea el *desarrollo endógeno* como una posibilidad para alcanzar el Desarrollo Humano, al afirmar que éste depende “de la autoconfianza colectiva (...) y actuar en forma cooperativa y solidaria, desde el propio territorio” (p. 2); de esta manera, se puede afirmar que para promover y potenciar las capacidades para Desarrollo Humano, desde la Gestión Directiva en Educación, no solo se debe reconocer la pluridimensionalidad del ser humano, como afirma Morin (2011), sino que es necesario fortalecer la confianza en las capacidades del grupo humano que se está liderando, sin olvidar que cada comunidad educativa se encuentra inmersa en un territorio y en un contexto social específico que la hace única y que impide que las estrategias de gestión y dirección sean aplicadas a otras comunidades educativas sin ningún tipo de reflexión, ignorando los intereses y necesidades propias del contexto en el que se encuentra cada institución.

En otras palabras, lo que se debe buscar desde la Gestión Directiva en Educación es que las prácticas de gestión directiva que propendan por el Desarrollo Humano, se construyan a partir de una visión endógena y que no se impongan a partir de propuestas exógenas que desconocen las características, los intereses, las necesidades y las capacidades propias de cada comunidad educativa y que, por tanto, impedirá que haya una articulación armónica entre los procesos orientados desde la Gestión Directiva en Educación y el desarrollo del grupo humano que se está liderando.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. (2013). *El pensamiento complejo en Edgar Morin*. Las dos orillas.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- Baltes, P. B, Reese, H. W. & Nesselroade, J. R. (1981). *Life-span development and behavior*. Academic Press.
- Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1978). *Behavior analysis of child development*. Prentice-Hall.
- Boisier, S. (2004). *Desarrollo endógeno: ¿Para qué? ¿Para quién? (El humanismo en una concepción contemporánea del desarrollo)*. Universidad Católica de Chile.
- Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection*. Ed. John Murray.
- Figuerola, N. (2010). Procesos Claves en la Gestión de Proyectos. <http://www.degerencia.com/articulo/procesos-claves-en-la-gestion-de-proyectos>
- Gagné, R. M. (1968). Learning hierarchies. *Educational Psychology*. 6, 1-9. 63-84. <http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/Gagne%CC%81.pdf>
- García Bacca, J. (1997). *Antropología Filosófica Contemporánea*. (2a reimpresión). Anthropos.
- González, L. (2002). *Del yo al nosotros*. Centro de publicaciones Universidad de Manizales.
- Lacasa, P. & García Madruga, J. A. (1990). Concepciones teóricas en psicología evolutiva (I): El psicoanálisis y el conductismo. En J.A. García Madruga y P. Lacasa (Dirs.), *Psicología evolutiva (Vol.1)* (pp.75-114). UNED.
- Mañas Viejo, C. (2016). *Delincuencia y responsabilidad moral del menor*. Universidad de Alicante.
- Marchesi, A; Palacios, J. & Carretero, M. (1983). Psicología evolutiva: Problemas y perspectivas. En A. Marchesi, M. Carretero & J. Palacios (comp.), *Psicología evolutiva, I teorías y métodos* (pp.265-316). Alianza Editorial.
- Max-Neef, M. A. (1993). *Desarrollo a escala humana, conceptos aplicaciones y _____ algunas reflexiones*. Barcelona. Icaria Editorial S.A.
- Mejía Cañas, C. (2011). Las funciones de un gerente de proyectos. *Planning Consultores Gerenciales*. N°1108. http://www.planning.com.co/bd/gerencia_general/Agosto2011.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2008), Guía 34 para el mejoramiento institucional – de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Primera Edición. Cargraphics S.A.
- Miranda, J. (2010). El talento humano en la gerencia de proyectos. En *El desafío de la gerencia de proyectos* (pp. 63-82). MM editores
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Newton, I. (1993[1687]). *Principios matemáticos de la Filosofía natural [Philosophiae Naturalis Principia Mathematica]*. Ediciones Altaya, S.A.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Ed. Katz.
- Parodi, C. (2001). *El lenguaje de los proyectos: Gerencia social. Diseño, monitoreo y evaluación de proyectos sociales*. Universidad del Pacífico.
- Piore, M. & Sabel, C. (1984). *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. Basic Books. <https://scholarship.law.columbia.edu/books/171>
- Ramos, J. (2011). Habilidades de un gerente de proyecto exitoso. <http://pmconstruccion.bl+ogspot.com/2011/03/técnicas-blandas-carencia-de-los.html>
- Ricardo, D. (1817). *On the Principles of Political Economy and Taxation*. Editorial John Murray.
- Rostow, W. (1963). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge University Press.
- Sengenberger, W. & Pyke, F. (1991). Small firm industrial districts and local economic regeneration: research and policy issues. *Labour and Society*, 16(1), 1-25. <https://ideas.repec.org/p/ilo/ilowps/992779223402676.html>
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and causes of the Wealth of Nations*. Editorial William Strahan & Thomas Cadell.
- Solow, R. M. (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 70, 65-94. <http://www.jstor.org/stable/1884513?origin=JSTOR-pdf>
- Skinner, B. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Cambridge, Massachusetts. ProQuest.
- Wilber, K. (2007). *Espiritualidad integral. El nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Ed. Kairós.