

**Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación**

Dirección de Evaluación de Escuelas
Subdirección de Evaluación de Factores de Aula

La Función Directiva en
Secundarias Públicas.
Matices de una tarea compleja

Ma. Antonieta Aguilera García

La Función Directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja

Directora de Comunicación y Difusión

Ariella Aureli Sciarreta

Coordinación Editorial

Subdirector de Difusión

Pedro Rangel García

Corrección de estilo

César Rebolledo González

Norma Alfaro Aguilar

María Esther Saldívar Chávez

Diseño gráfico y composición electrónica

Javier Franco Vázquez

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Ma. Velasco 101- 5º. Piso, Col. San José Insurgentes,

Delegación Benito Juárez, México, 03900, D.F.

Primera edición 2011

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, electrónico y otros, citando la fuente.

Impreso en México

ISBN: 978-607-7675-25-9



Junta Directiva

Presidente: Mtro. Alonso Lujambio Irazábal - Secretario de Educación Pública
Presidente Suplente: Lic. Francisco Ciscomani Freaner - Titular de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, SEP

Consejeros

Ing. José Enrique Villa Rivera - Director General del CONACYT
Mtro. Fernando González Sánchez - Subsecretario de Educación Básica, SEP
Lic. Carlos Montaña Fernández - Subsecretario de Egresos, SHCP
Dr. Enrique Cabrero Mendoza - Director General del CIDE, A.C.
Dr. José Pablo René Asomoza y Palacio - Director General del CINVESTAV, del IPN
Dra. Sylvia Ortega Salazar - Rectora de la UPN
Dr. Efrén Parada Arias - Director General del Instituto Mexicano del Petróleo
Dr. Emilio Zebadúa González - Presidente de la Fundación para la Cultura del Maestro, A.C.
Mtro. Eduardo Bohórquez López - Director General de Transparencia Mexicana
Profr. Rafael Ochoa Guzmán - Secretario General del Comité Ejecutivo del SNTE
Sr. Ramón Leopoldo García López - Presidente de la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia, A.C.
Sra. Consuelo Mendoza García - Presidenta de la Unión Nacional de Padres de Familia, A.C.
Lic. Gerardo Gutiérrez Candiani - Presidente de la Comisión de Educación del Sector Empresarial
Dr. Manuel Ulloa Herrero - Presidente de Observatorio Ciudadano de la Educación, A.C.
Secretariado Suplente
Secretario de la Junta Directiva: Lic. Juan Carlos Luna Velázquez - Coordinador de Órganos Desconcentrados y del Sector Paraestatal, SEP
Prosecretaria de la Junta Directiva: Dra. Annette Santos del Real - Directora General Adjunta, INEE
Comisario Público: Ing. Rafael Muñoz de Cote Sisniega - Comisario Público Propietario del Sector Educación y Cultura, SFP

Cuerpo Directivo

Dra. Margarita Zorrilla Fierro - Directora General
Dra. Annette Santos del Real - Directora General Adjunta
Dr. Héctor Virgilio Robles Vásquez - Director de Indicadores Educativos
Mtro. Andrés Eduardo Sánchez Moguel - Director de Pruebas y Medición
Mtra. Gabriela Barba Martínez - Directora de Evaluación de Escuelas
Lic. María Antonieta Díaz Gutiérrez - Directora de Proyectos Internacionales y Especiales
Mtra. Magdalena del Pilar González Martínez - Directora de Relaciones Nacionales y Logística
Lic. Ariella Aureli Sciarreta - Directora de Comunicación y Difusión
Ing. Enzo Molino Ravetto - Director de Informática
Lic. Javier de Jesús Noyola del Río - Director de Administración y Finanzas
Lic. César Javier Gómez Treviño - Director de Asuntos Jurídicos
Lic. Jorge Pedro Velasco Oliva - Titular del Órgano Interno de Control

Síntesis

El ejercicio de la función directiva en las escuelas secundarias es una tarea compleja que requiere del apoyo de la comunidad escolar, para lograr tanto las metas institucionales como el éxito académico de los estudiantes. Con el propósito de entender cómo se realiza, en qué condiciones y cuáles son los retos que enfrenta, en este cuaderno de investigación se presenta el análisis cualitativo de cuatro estilos de dirección, a partir de los siguientes indicadores: liderazgo pedagógico, gestión del director, liderazgo compartido, ejercicio de la autoridad, liderazgo reconocido y autoevaluación.

Cada uno de ellos se define en el primer capítulo con base, principalmente, en las aportaciones de la investigación sobre Eficacia, Mejora y Gestión Escolar y en los propios datos recabados. Este marco conceptual permite analizar y reconocer que la función del director es de carácter integral. Ésta no se limita únicamente al cumplimiento de las tareas administrativas, también se enfoca en solventar las necesidades pedagógicas de los alumnos, promover la formación continua de los docentes, hacer partícipe a la comunidad escolar de las decisiones, dar seguimiento a las actividades educativas de los alumnos y profesores, entre otras acciones.

Con la finalidad de incluir directores que ejercen su función en diferentes condiciones, se seleccionaron 20 escuelas secundarias de las modalidades general, técnica y telesecundaria de distintos escenarios socioeconómicos en cinco entidades federativas. Asimismo, se consideraron los resultados académicos de las escuelas y otros elementos, como el tiempo que los directores han laborado en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y al frente de la dirección de su escuela, para contextualizar su labor. Esta información se describe con detalle en el segundo capítulo.

La información de cada uno de estos casos se recopiló por medio de entrevistas a directores, grupos de enfoque, diarios de campo y documentos de uso interno (planeación anual, programación semanal de profesores, expedientes de alumnos y otros).

A partir del análisis de contenido de los datos, en el capítulo tres se ofrece un panorama descriptivo de los estilos de dirección que se identificaron: dirección profesional, dirección operativa-administrativa, dirección con referencia a la norma y dirección invisible. Esta tipología permite detallar tanto las características positivas como las condiciones adversas de la función directiva de las secundarias públicas mexicanas. Como ejemplo de ello, en el Anexo 1 se presenta el caso de una dirección administrativa-operativa y en el Anexo 2, una síntesis de los rasgos distintivos de cada una de las dimensiones que distinguen a los estilos de dirección.

Esta obra hace evidente que, para lograr una dirección eficaz y profesional, el director debe contar con un liderazgo pedagógico y una gestión equilibrada entre las tareas educativas y administrativas a favor de la creación de condiciones para el aprendizaje de los alumnos. ■

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Importancia y características de la función directiva	11
1.1. La importancia de la función directiva en la escuela	11
1.2. Características de la función directiva	13
1.2.1. El director como gestor escolar	13
1.2.2. El liderazgo pedagógico, característica de la dirección sobresaliente	14
1.2.3. Liderazgo compartido	17
1.3. La función directiva en la escuela secundaria mexicana	19
1.3.1. La función directiva desde la normatividad	20
1.3.2. La profesionalización de la función directiva	21
1.3.3. La función directiva y el ejercicio de la autoridad en la escuela secundaria	22
Capítulo 2. Características del estudio sobre función directiva	25
2.1. Preguntas de investigación	25
2.2. Tipo de estudio	25
2.3. Selección de los casos	26
2.4. Informantes e instrumentos	27
2.5. Dimensiones de análisis	27
2.6. Proceso de análisis de la información	29
Capítulo 3. Estilos de dirección, acercamiento a una tipología	31
3.1. Dirección profesional	31
3.2. Dirección administrativa operativa	45
3.3. Dirección con referencia a la norma	54
3.4. Dirección invisible	62
Conclusiones	71
1. Sobre los hallazgos	71
1.2. La función directiva se asume con distintos matices	74
1.3. Los estilos de dirección se presentan en las diferentes modalidades	76
2. Reflexiones y propuestas: ¿Hacia donde orientar la dirección en secundaria?	76
2.1. Sobre la disponibilidad de más recursos en las escuelas	77
2.2. Sobre la formación y actualización de los directivos	78
Bibliografía	79
Anexo 1. La compleja tarea de dirigir una secundaria. El caso de la directora Martha	83
Anexo 2. Síntesis de las características de los estilos de dirección por dimensión de análisis	89
Agradecimientos a colaboradores	93

Introducción

La función directiva es un tema que se ha posicionado de manera relevante en las agendas de investigación en las últimas décadas del siglo pasado a nivel internacional, donde las investigaciones sobre Eficacia y Mejora Escolar evidenciaron la importancia de esta actividad.

Los estudios de Eficacia Escolar han encontrado sistemáticamente que el liderazgo pedagógico del director es un factor clave para que los alumnos logren resultados académicos altos; en tanto, los de Mejora Escolar han hecho patente que la función que realiza el director en una escuela es fundamental, por ejemplo, para introducir y llevar a cabo innovaciones educativas.

En México, esta temática se impulsó a partir de la reforma educativa de 1993 en educación básica, plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el cual se reconoce que los supervisores y directores son agentes de cambio claves para la transformación escolar (Vallejo, 2006).

La investigación sobre la dirección escolar se ha desarrollado de manera prioritaria en el nivel de educación primaria y, en años recientes, el interés se ha extendido a secundaria, en especial con la introducción de la reforma en ese nivel. El estudio de Sandoval (2000) es fundamental para conocer el trabajo de los directores mexicanos en secundarias, así como la información que se encuentra en el Documento Base de la Reforma (SEByN, 2002); sin embargo, aunque existen otros trabajos que se refieren a la función directiva, se requiere aún de investigación para conocer y comprender cómo se realiza, bajo qué condiciones y qué retos enfrenta.

Este cuaderno de investigación reporta los resultados de un estudio sobre la función directiva, cuyo trabajo de campo fue efectuado en 2006, en 20 escuelas secundarias de las tres modalidades: general, técnica y telesecundaria, por la Dirección de Evaluación de Escuelas (DEE) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

El estudio se desarrolló en el marco de acción de la DEE, ya que ésta tiene como misión estudiar los procesos y los recursos que existen en las escuelas como parte de las condiciones de la oferta educativa del Sistema Educativo Nacional (SEN), para aportar elementos de comprensión sobre la organización y funcionamiento de las instituciones escolares en los niveles educativos de su competencia (educación básica y media superior).

El trabajo que se reporta en este cuaderno es de corte cualitativo, desarrollado en el marco metodológico de estudio de caso y tiene como objetivos: comprender la complejidad de la función directiva y describir los estilos de dirección que se encontraron en los 20 casos seleccionados, a partir de la información que se obtuvo en entrevistas a directores, grupos de enfoque con equipos directivos y profesores, diarios de campo y documentos recabados durante el trabajo de campo (planeación anual, programación, plantilla de docentes, entre otros).

La información recabada se analizó a partir de seis dimensiones: liderazgo pedagógico, gestión del director, liderazgo compartido, ejercicio de la autoridad, liderazgo reconocido y autoevaluación. Éstas se fundamentaron en las aportaciones de los enfoques teóricos de eficacia, mejora y gestión escolar, así como de la normativa mexicana y algunos estudios sobre dirección que se han realizado en el país. Cabe señalar que las dos últimas dimensiones se originaron a partir de los propios datos; en este sentido, son categorías emergentes. El cuaderno se compone de tres capítulos, conclusiones, anexos y de esta introducción.

El primer capítulo corresponde al marco de referencia, en donde se presenta un panorama general de la complejidad de la función directiva y de las características de dicha función a partir de la revisión de literatura especializada internacional y nacional. Asimismo, se proporcionan las definiciones conceptuales de las dimensiones que se utilizaron para analizar la información y presentar los casos.

En el segundo capítulo se exponen las características metodológicas, en cuanto al tipo de estudio, la forma de seleccionar la muestra, las dimensiones de análisis, la selección de informantes y el proceso que se utilizó para sistematizar los datos y mostrar los resultados.

En el tercero se describe la función directiva a partir de una tipología conformada por cuatro estilos: dirección profesional, dirección administrativa-operativa, dirección apegada a la norma y dirección invisible. Como productos adicionales a este capítulo se presentan dos anexos: en el Anexo 1 se describe la complejidad de la función directiva a partir de un caso y en el Anexo 2 se presentan, de manera sintética, los matices de la función directiva en los cuatro estilos identificados.

Este estudio ofrece un panorama de cómo se ejerce la función directiva en las secundarias públicas de distinta modalidad; sin embargo, es importante considerar que sus resultados no son generalizables por el enfoque metodológico utilizado. ■

CAPÍTULO I

La función directiva, su importancia y sus características

En este apartado se presentan características de la función directiva desde la literatura sobre eficacia, mejora y gestión escolar, normativa mexicana e investigaciones realizadas en el contexto internacional, latinoamericano y en el país.

La caracterización de la función directiva que se expone pretende ser el marco para la interpretación de la información que se obtuvo en el trabajo de campo por medio de entrevistas y grupos de enfoque con directivos y docentes, además de la información registrada en diarios de campo y análisis de documentos.

En este estudio —y parafraseando las aportaciones de Antúnez (2004) y Abadía (2000)—, la función directiva se define como la acción de la dirección que tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar, en el trabajo de otras personas y con ello generar las condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.

Esta función directiva la pueden ejercer en México tanto los directores como los subdirectores; sin embargo, este reporte se centra exclusivamente en la función del director porque es la máxima autoridad dentro del plantel.

El capítulo está organizado en tres puntos: en el primero se muestra la importancia de la función directiva; en el segundo se abordan las características de ésta y en el tercero se da cuenta de algunos elementos de la dirección escolar en la secundaria mexicana.

1.1. La importancia de la función directiva en la escuela

Diversas investigaciones realizadas bajo enfoques distintos han demostrado que la función de los directivos en la escuela, particularmente la del director, es de suma importancia para la vida escolar.

Por ejemplo, los estudios sobre Eficacia Escolar han identificado que el liderazgo pedagógico, académico o instructivo del director es un factor importante en una escuela eficaz (Levine y Lezzote en Ruiz, 1999), porque al director le corresponde organizar el funcionamiento del centro escolar para lograr los objetivos institucionales, articular la organización, la planificación, la gestión de los recursos, el seguimiento de las actividades educativas, la evaluación de los aprendizajes y las relaciones con la comunidad educativa, entre muchos otros.

Por su parte, las investigaciones centradas en la Mejora de la Escuela evidencian que, para generar las transformaciones que el centro escolar necesita en la búsqueda de la calidad escolar, el director juega un papel central para promover la innovación pedagógica (Hopkins y Lagerweij, en Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Él es el responsable de comunicar las reformas; animar a los docentes a participar, considerando la cultura en la que se desenvuelve la escuela; impulsar la profesionalización de los docentes para que se apropien de los conocimientos y las herramientas que requieren; promover la colaboración en torno a los objetivos educativos; buscar los recursos para la escuela, entre otras muchas acciones para generar el cambio escolar y con ello mejorar la calidad educativa.

La literatura sobre Gestión Escolar también otorga a la función directiva un papel relevante, porque implica el tomar decisiones y articular los esfuerzos de los actores y la estructura de la escuela en torno a los aprendizajes de los alumnos. Es decir, el directivo tiene la capacidad de intervenir en todas las dimensiones de la vida institucional para darle sentido a la organización, considerando las intenciones pedagógicas de la escuela (Pozner, 1997).

Otras investigaciones relacionadas con la dirección de centros escolares han identificado que la función directiva es un elemento que permite construir la identidad de la institución para luchar por la captación de alumnos, porque el trabajo que realiza la dirección es la imagen de calidad que muestra la escuela (Román, Cámara y Rueda, 2000).

En México, los estudios concernientes al nivel de secundaria, particularmente el de Sandoval (2000), señalan que la figura del director es relevante para coordinar el trabajo docente, pues en este nivel existe fragmentación y aislamiento en el Profesorado, debido a que los profesores se contratan por horas y con perfiles distintos para atender la especialización que cada asignatura exige. Además, el trabajo del director es importante para dar orden a la organización escolar porque su visión —la perspectiva que tiene sobre cómo se deben hacer las cosas en la escuela— ofrece las pautas del trabajo pedagógico, administrativo y para la convivencia, que día con día negocia con los profesores, padres de familia y otros actores de la escuela (Sandoval, 2007).

Asimismo, la figura del director es importante porque en México, por norma, es la máxima autoridad en la escuela y la responsable directo del funcionamiento de la institución según lo establecen los manuales de organización de la secundaria general (SEP, 1981) y secundaria técnica (SEP, 1982).

En síntesis, la función directiva es fundamental para la vida escolar, porque de ella depende la organización de la escuela, la planificación, el seguimiento, la evaluación, la implementación de las reformas, la gestión de recursos y un sinnúmero de actividades que permiten generar las condiciones propicias para que tenga lugar la función educadora de la escuela y los alumnos obtengan los resultados académicos esperados. Todas estas atribuciones hacen que la acción directiva sea importante y también compleja.

1.2. Características de la función directiva

Distintos enfoques y corrientes teóricas han estudiado el trabajo del director. A continuación se presentan algunos rasgos de la función directiva, incorporados a partir de las aportaciones de la eficacia, la mejora y la gestión escolar, porque proporcionan información necesaria para la interpretación de los datos, como ya se mencionó en páginas previas.

1.2.1. El director como gestor escolar

La función directiva es compleja porque su acción se origina en las demandas de los distintos componentes de la escuela como institución: de los objetivos, de los recursos humanos, materiales y financieros; de la organización; de la tecnología o modos en que opera; de la cultura escolar (valores, creencias, significados compartidos por los miembros de la institución) y del entorno donde se ubica la escuela (Antúnez, 1993).

Para atender las diferentes demandas de la vida escolar, la acción directiva es de distinto tipo; por ejemplo, Pozner (1997) la clasifica en cuatro dimensiones relacionadas con la gestión: pedagógica-curricular, organizativa-operativa, administrativa-financiera y comunitaria.

La dimensión pedagógica-curricular está relacionada con aspectos educativos que son centrales para la escuela; por ejemplo, las decisiones metodológicas sobre la implementación de los enfoques didácticos, la planeación, el seguimiento y la evaluación de los alumnos, así como las estrategias para favorecer el desarrollo profesional de los docentes.

La dimensión organizativa-operativa se refiere a acciones encaminadas a organizar las instancias de gobierno y comisiones del centro escolar, a fin de compartir responsabilidades, así como poner en práctica los elementos normativos que regulan la convivencia en la comunidad educativa.

La dimensión administrativo-financiera atiende aspectos relacionados con la obtención, distribución y optimización de los recursos humanos, materiales y económicos, para crear las condiciones básicas que faciliten el aprendizaje.

La última dimensión, la comunitaria, alude a la vinculación que debe establecer la escuela con la comunidad donde se inserta.

Por tanto, a la función directiva le corresponde articular la vida institucional alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes, lo cual implica que, en su intervención, el directivo debe considerar la totalidad de las dimensiones para dar sentido al quehacer de la escuela (Pozner, 1997).

Aunque idealmente se espera que la acción directiva atienda las distintas dimensiones de la vida escolar, diversas investigaciones han encontrado que en la actuación de los directores existe predominio de las tareas administrativas con respecto a las pedagógicas. Por ejemplo, en un estudio realizado por Barrio y Murillo (1999), los directivos son clasificados en tres categorías: "administrativos", "organizativos"

y “equilibrados”. El grupo más numeroso era el administrativo y algunos de los elementos que orientaban su actuación eran el tamaño de la escuela, la carga administrativa que supone, y la cantidad de personal disponible, justamente, para las tareas administrativas.

En los estudios sobre la escuela secundaria realizados en México —por ejemplo, Sandoval (2000), Barrientos y Taracena (2008)— y el diagnóstico para la reforma (SEByN, 2002) también se encontró que los directores dedican más tiempo de la jornada a las tareas administrativas necesarias para el funcionamiento del centro escolar; principalmente, la consecución de recursos y la mejora de la infraestructura física, en detrimento de las tareas de gestión pedagógica tan importantes para la mejora de la educación.

1.2.2. El liderazgo pedagógico, característica de la dirección sobresaliente

El liderazgo pedagógico es un rasgo que está presente en los directores eficaces, se caracteriza por hacer énfasis en que toda la comunidad escolar trabaje para alcanzar buenos resultados académicos en los estudiantes.

La investigación en el marco de la Eficacia Escolar, desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX, ha identificado que el liderazgo pedagógico del director es un factor de eficacia. Autores como Duke (en Dorta, s/f), Beare, Caldwell y Millikan (1992), Davis y Thomas (1992), Levine y Lezotte (en Ruiz, 1999), Bolívar (1997), y Maureira (2004), entre otros, presentan caracterizaciones de este tipo de liderazgo, cuyos rasgos esenciales son los siguientes:

- a.** Tienen una visión clara de lo que pueden llegar a ser las escuelas y ésta es compartida por el equipo docente.
- b.** Conocen ampliamente las necesidades de la institución, relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes y hacen las gestiones necesarias para subsanarlas.
- c.** Coordinan la implementación del currículum y vigilan que los contenidos se cubran.
- d.** Implementan acciones para supervisar la enseñanza, lo que implica observar el trabajo de los docentes en el aula para ofrecer retroalimentación.
- e.** Promueven el monitoreo y evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- f.** Promueven un buen ambiente de trabajo donde prima la seguridad y el orden. Esto se deriva en reglas claras para aprovechar de manera productiva el tiempo de clase.
- g.** Promueven un clima de aprendizaje académico estableciendo expectativas y estándares positivos. Esto supone proporcionar

incentivos a maestros y estudiantes, y promover el desarrollo profesional de los profesores a través de cursos, capacitación o asistencia técnica.

h. Promueven la participación de los padres en torno a la educación de los alumnos.

i. Dedican tiempo y energía para implementar programas de mejoramiento.

j. Seleccionan a los docentes o solicitan su remoción cuando no cumplen con las expectativas.

Algunos de los rasgos anteriores también se encuentran en los resultados de investigaciones de corte cualitativo realizadas en Latinoamérica, como es el caso de Uruguay (ANEP/UMRE, 1999), Chile (UNICEF, 2004) y Perú (Cuglievan, 2006).

Las características que estos estudios destacan en los directivos de escuelas eficaces son liderazgo profesional centrado en lo pedagógico; visión del quehacer institucional que se comparte con los miembros del centro escolar; motivación en las tareas directivas; activa participación en la vida de la escuela; altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos, por lo cual no consideran que el contexto sea determinante para el logro académico, entre otras.

En otro estudio sobre eficacia escolar desarrollado en nueve países de Iberoamérica, coordinado por Murillo (2007), se encontró que en los países participantes la función directiva en las escuelas eficaces tenía las siguientes características: director involucrado en la escuela y muy comprometido con la mejora; preocupado por cada docente y su desarrollo profesional; asume su liderazgo en la comunidad escolar con competencia técnica y con un estilo centrado en cuestiones pedagógicas.

Como se ha mostrado en los diversos estudios de eficacia, se destaca un estilo de dirección que atiende los asuntos pedagógicos como elemento central para mejorar los resultados académicos de los alumnos; se involucra activamente en los asuntos de la escuela; promueve un clima académico propicio para el aprendizaje al identificar las necesidades de la escuela; introduce innovaciones pedagógicas, supervisa y monitorea el aprendizaje; favorece el desarrollo profesional del docente y promueve el trabajo en equipo, entre otras cualidades.

En los siguientes párrafos se describen con mayor amplitud algunos de los rasgos señalados porque son el fundamento para la interpretación de los datos que se obtuvieron en el estudio: la visión del director en torno a la escuela, el conocimiento informado de las necesidades de la escuela, la promoción del desarrollo profesional y el seguimiento de la actividad educativa.

a) La visión del director en torno a la escuela

La visión es la imagen de lo que se quiere conseguir como escuela. Colton la define como “aquello que establece las metas o los objetivos de la acción individual o

de grupo; aquello que define no lo que somos, sino más bien lo que pretendemos ser o hacer” (en Davis y Thomas, 1992: 39).

La visión que tiene el director de la escuela como organización es un rasgo del director eficaz porque constituye el ideal, la representación y la imagen del centro escolar que se quiere y hacia donde se dirigen los esfuerzos de la comunidad escolar. Ésta es diferente en cada escuela, porque es parte de su realidad cultural, construida socialmente a partir de la actividad diaria en la interacción con quienes integran la institución, y materializa en las metas, en los objetivos, en las políticas, en las prioridades, en los programas de aprendizaje y enseñanza, en los procedimientos y en las actividades cotidianas (Beare *et al.*, 1992). Además, influye en la vida diaria: se hace o no evidente su existencia especialmente cuando llega el nuevo personal, porque la “visión de escuela” es a la vez una intencionalidad y un marco de referencia (ANEP/UMRE, 1999: 91).

La visión necesita ser comunicada y compartida para que el personal escolar, los padres de familia y el alumnado trabajen por alcanzarla. Sin embargo, para que esto suceda, es necesario que la visión tenga un significado para todos (Beare *et al.*, 1992).

El director, como autoridad institucional, necesita tener una visión hacia dónde dirigir los esfuerzos de la comunidad escolar y, al mismo tiempo, saberla comunicar para que en conjunto se trabaje con entusiasmo hacia la misma dirección.

b) Conocimiento amplio y fundamentado de las necesidades escolares

El director con liderazgo pedagógico conoce, de manera amplia, las necesidades de su escuela que afectan el rendimiento escolar del alumnado. Identifica aquellas áreas del centro escolar donde se debe poner atención para alcanzar las metas: aspectos de infraestructura, de personal, de equipamiento, de formación docente, de atención al alumnado, etcétera.

El líder pedagógico reconoce las áreas fuertes y también las débiles de su institución y busca los apoyos necesarios para subsanar las necesidades (Duke, en Dorta, s/f). Este reconocimiento se fundamenta en una participación activa en la escuela; por ejemplo, para atender la formación de los docentes, visita los grupos, identifica sus necesidades de formación y favorece oportunidades con el propósito de que los profesores se capaciten o se actualicen.

c) Promoción del desarrollo profesional

El director como líder pedagógico es un facilitador del desarrollo profesional de los maestros (Duke, en Dorta, s/f), porque reconoce que la docencia es una profesión que requiere preparación continua en saberes tanto del conocimiento científico como de la práctica pedagógica; pero además, porque favorece y crea oportunidades para que los docentes adquieran las competencias necesarias a fin de desempeñar su función con calidad y, con ello, lograr los objetivos educativos que persigue la escuela.

Como facilitador del desarrollo profesional de los docentes, el director identifica sus necesidades, pero al mismo tiempo los apoya para que asistan a espacios de formación; favorece el intercambio de sus conocimientos y prácticas pedagógicas; sugiere actividades para aprovechar las habilidades particulares de cada profesor; selecciona a quienes pueden asumir responsabilidades de coordinación y animación; concede tiempo al profesorado para planificar y trabajar en equipo y da la oportunidad de que adapten contenidos, diseñen materiales curriculares, apliquen nuevas estrategias docentes, etcétera. También promueve que el trabajo docente sea más compartido que independiente, entre otras actividades (Duke, en Dorta s/f).

d) Seguimiento y evaluación de la actividad institucional

El director eficaz se distingue por recoger y analizar información diversa sobre el funcionamiento del centro escolar; por tanto, implementa procesos sistemáticos de evaluación interna que le permiten conocer el desempeño y las necesidades de los profesores, de los alumnos y de la escuela en general, para retroalimentar los procesos educativos, reconocer y recompensar el rendimiento de los estudiantes y de los maestros de manera pública, y tomar decisiones de mejora, si es el caso (Duke en Dorta s/f).

Los cuatro rasgos del líder pedagógico están interrelacionados, lo cual evidencia: a) la necesidad del seguimiento sistemático como herramienta para conocer la situación de las escuelas; b) el seguimiento permite identificar las áreas débiles de las escuelas y gestionar lo que se necesita para mejorarlas; c) la visión del director facilita la identificación de las necesidades escolares en función de lo que se quiere lograr, y d) el líder pedagógico, al centrar su atención en mejorar los resultados académicos de los alumnos, busca que la enseñanza sea de calidad; por ello, hace un diagnóstico relacionado con las necesidades de formación de sus docentes y busca estrategias para atenderlas.

1.2.3. Liderazgo compartido

El liderazgo compartido, como rasgo de la función directiva, se caracteriza por conceder cierta autonomía a los maestros, al corresponsabilizarlos en la toma de decisiones, realizada de manera colegiada, y al delegarles ciertas actividades (Leihwood, en Pérez-Albo y Hernández, 2000).

El trabajo colegiado se ha introducido en la vida escolar a partir de la cultura democrática —presente en la vida social— y de las demandas de autonomía en la escuela, lo cual ha generado la necesidad de promover la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en las actividades de la escuela como estrategias para aumentar el nivel de compromiso y responsabilidad en las tareas educativas de ésta, y con ello fortalecer el desarrollo profesional de los docentes (Antúnez, 2000 y Pozner, 2000).

Compartir las responsabilidades con integrantes del equipo directivo en asuntos de política interna de la escuela, particularmente con el subdirector, es un rasgo de las escuelas eficaces, como lo identificó Mortimore (en Reynolds *et al.*, 1998); pero también, con base en la Teoría del Cambio, resulta de particular importancia que

se comparta la autoridad con los profesores, porque ellos intervienen en políticas para la innovación y el presupuesto, establecen prioridades e intervienen en el seguimiento de las decisiones “importantes de la escuela” (Beare *et al.*, 1992).

Por su parte, Baz, Bardisa y García (1994) afirman que para compartir la responsabilidad se requiere de un alto nivel de comunicación formal e informal entre el personal y el director sin que éste pierda su estatus de líder, e implica también un impulso hacia la profesionalización del profesorado para que sea capaz de tomar decisiones pertinentes.

Asimismo, hay que considerar que una participación eficaz y satisfactoria es posible cuando existe corresponsabilidad, cooperación, coordinación, autoridad y democracia al interior de la escuela (Antúnez y Gairín, 1999).

El liderazgo compartido se fundamenta con aportaciones de la mejora y la gestión escolar, aunque también es una característica de los directores eficaces.

a) Promoción de la participación en la toma de decisiones

La complejidad de la función directiva requiere que el personal escolar se involucre en las tareas directivas según sus capacidades y competencias. El directivo interesado en promover la participación genera espacios para que la comunidad escolar colabore y contribuya en los procesos de planificación, ejecución o evaluación, porque la participación es un medio para garantizar que se lleve a cabo la tarea educativa.

Según Antúnez (2000), la participación gira en torno a las siguientes finalidades:

- a) Educadora, cuya intención es capacitar a los miembros de la comunidad escolar y a los alumnos para la democracia, la autonomía y la libertad.*
- b) Gestora, que tiene el propósito de que la comunidad escolar contribuya a las tareas de organización, funcionamiento y gobierno de la institución.*
- c) De colaboración en la toma de decisiones curriculares, para apoyar a los docentes a tomar decisiones compartidas en la planificación y desarrollo del currículum.*
- d) Control social, cuyo propósito es hacer lo que la normativa indica: participar en lo que indican los estamentos establecidos.*
- e) Interiorización del Proyecto Educativo del Centro, para que conozcan y asuman sus objetivos a fin de generar el sentimiento de pertenencia.*

La participación en la toma de decisiones es una característica del director que comparte su liderazgo; pero además, los modelos democráticos introducidos en la organización de los centros escolares hacen énfasis en ello, es así que en las escuelas existen, por norma, el Consejo Técnico y las Academias como instancias creadas para tomar decisiones de manera colegiada.

b) Delegación de actividades

La delegación es una característica del liderazgo compartido, un proceso por el cual se transmite una misión o una atribución a una persona, más allá de las tareas que habitualmente desarrolla, y una forma de ejercer el poder, la autoridad y la responsabilidad (Pozner, 2000).

Por medio de la delegación se promueve una “cultura profesionalizante”, para generar que los miembros de la comunidad educativa se comprometan con sus tareas y vayan adquiriendo los conocimientos requeridos para desempeñar de manera profesional su función (Pozner, 2000).

La delegación va asociada a un proceso de negociación para que la persona que realiza la tarea encomendada la asuma con responsabilidad, lo cual implica que el directivo necesita considerar por lo menos los siguientes asuntos: 1) seleccionar apropiadamente la tarea a delegar; 2) identificar a las personas que pueden realizar la tarea de manera adecuada; 3) planificar el proceso de delegación: actividad, tiempo, información que se requiere, entre otros asuntos; 4) dar seguimiento a lo que se delegó, y 5) retroalimentar y establecer un balance (Pozner, 2000).

1.3. La función directiva en la escuela secundaria mexicana

La función directiva en las secundarias públicas mexicanas, como se ha mencionado, la ejercen los directores y subdirectores, aunque los primeros son la máxima autoridad en las instituciones educativas.

Los directivos de las escuelas públicas acceden al cargo a través de un proceso escalafonario. Los criterios establecidos por la normativa correspondiente son los conocimientos, la aptitud, la antigüedad, la disciplina y la puntualidad (SEP, 1972). Además, existe un criterio no oficial que tiene un peso importante: la relación del director con el sindicato (Sandoval, en Guerrero, 1987).

En el medio rural también se accede al cargo cuando la Administración Estatal “comisiona”; es decir, encarga la dirección a un profesor que tiene grupo a cargo, pero sin el respaldo de la clave técnica¹ y el sueldo de director.

El acceso a la dirección a través de la comisión se presenta en telesecundaria; en escuelas con poco alumnado y pocos grupos, porque su tamaño no justifica la

¹ Es el nombramiento oficial que recibe el director cuando su salario está presupuestado con la clave de director. Mientras esto no sucede, se dice que el director es comisionado, es decir, es un docente encargado de la dirección de la escuela.

existencia de un director con clave técnica; por tanto, la función directiva la ejerce un maestro con grupo a cargo. Con base en datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2004, en tres de cada cuatro telesecundarias la dirección estaba a cargo de un profesor con grupo (Muñiz *et al.*, 2004).

La forma de acceder al cargo es una característica de la función directiva mexicana, otros rasgos provienen de la normativa y de la organización particular de la escuela secundaria como se presenta en los siguientes apartados.

1.3.1. La función directiva desde la normatividad

En los Acuerdos 97 (Secretaría de Gobernación, 1982a) y 98 (Secretaría de Gobernación, 1982b) se establece que el director, como responsable del funcionamiento de la institución escolar,² debe realizar un conjunto de actividades de distinta índole entre las cuales se ubican las acciones de planeación, organización, administración, control, supervisión y evaluación de las actividades académicas.

En el Cuadro 1 se presentan las funciones generales asignadas a los directores de secundaria general y técnica.³ No se incluye a la telesecundaria, porque en ésta no existe un manual que oriente la función directiva.

Cuadro 1. Funciones generales de los directores en secundaria técnica y secundaria general

SECUNDARIA GENERAL	SECUNDARIA TÉCNICA
Planear, organizar, dirigir y evaluar las actividades académicas, de asistencia educativa, administrativas y de intendencia del plantel, de acuerdo con los objetivos, leyes, normas, reglamentos y manuales establecidos para la educación secundaria, y conforme a las disposiciones de las autoridades educativas correspondientes.	Planear, organizar, dirigir y controlar las actividades docentes, de formación tecnológica, de asistencia y de extensión educativa, así como las administrativas y de intendencia del plantel, de acuerdo con los objetivos de la educación secundaria técnica y los lineamientos que establezcan las autoridades educativas correspondientes.

Fuente: Secretaría de Gobernación (1982a). Acuerdo 97, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas, Diario Oficial de la Federación del 3 de diciembre; y Secretaría de Gobernación (1982b) Acuerdo 98, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria, viernes 7 de diciembre.

²La información que está en estos acuerdos también se puede consultar en los manuales de organización de las secundarias técnica y general. El Acuerdo 97 corresponde a la Secundaria Técnica y el 98 a la Secundaria General.

³Posterior al trabajo de campo de este estudio, se publicaron las "Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica" (Castellano y Guerrero, 2006), con la intención de que cada estado elaborara los lineamientos normativos para fortalecer la organización y funcionamientos de los planteles de este nivel.

Las acciones atribuidas al director en esta normativa reflejan la complejidad de la función directiva. También dan cuenta de que en la secundaria mexicana, el director, esencialmente, es un administrador del plantel escolar. Ante esta atribución, cabe la posibilidad de ejercer un liderazgo pedagógico, porque, como responsable de la institución, necesita focalizar su actuación para generar las condiciones favorables al aprendizaje.

Según lo establece la normativa propia de secundaria general y técnica, en la primera, el director puede contar con el apoyo de los subdirectores;⁴ en cambio, en la segunda, se contempla la existencia de coordinadores encargados de actividades pedagógicas y operativas. Por ejemplo, al coordinador académico le corresponde coordinar, supervisar, evaluar y dar seguimiento al currículo, así como coordinar las academias de profesores; al coordinador de actividades de desarrollo le atañen las mismas funciones, pero relacionadas con educación física, educación artística y educación tecnológica (talleres); y al coordinador de asistencia educativa, controlar y llevar el seguimiento de la asistencia y permanencia de los docentes y alumnos (SEP, 1982).

La presencia de estas figuras en las secundarias técnicas prevé la distribución de tareas para el control, seguimiento y evaluación de la actividad educativa; además, permite aliviar a los directores y a los subdirectores de actividades de este tipo.

1.3.2. La profesionalización de la función directiva

La profesionalización de la función directiva es un tema relativamente reciente que se ha generado a partir de las reformas educativas —impulsadas en las últimas décadas del siglo XX— y como estrategia para mejorar la calidad educativa de las instituciones. Se argumenta que no basta ser maestro para ocupar un cargo directivo, ya que esta función demanda competencias técnicas diferentes al ejercicio docente y, para ello, se requiere formación (Antúnez y Villalain, en Aguilera, 2003).

En México, la relevancia del papel del director se ha hecho patente a partir del Programa de Modernización Educativa iniciado en 1989, el cual propició que las reformas educativas impulsadas en 1993 introdujeran una nueva conceptualización de la función directiva, donde el director como gestor escolar y líder pedagógico adquirió relevancia.

Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de 1993, con la firma del Acuerdo para la Modernización Educativa, donde una dimensión a atender se refería a la Actualización del Magisterio, se ha impulsado la formación de los directivos en ejercicio a través de distintas instancias, como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio

⁴En los últimos años, también se ha incorporado la figura del coordinador académico a las secundarias generales, aunque como se pudo identificar, generalmente sólo tenían el nombramiento, porque casi todos tenían la mayor parte del tiempo asignada a clases frente a grupo. Por tanto, la función de coordinación prácticamente era inexistente.

(PRONAP),⁵ programa que ha promovido cursos para directores; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que ha ofertado cursos y diplomados para directivos, así como las universidades estatales que también han desarrollado programas de maestría, e incluso doctorado, para proporcionar herramientas para directores en servicio o quienes aspiran al cargo.⁶

Investigaciones recientes sobre los directores en el nivel de secundaria muestran que el asunto de la profesionalización del director es un tema que requiere atención y también dan cuenta de algunas condiciones laborales que la limitan; por ejemplo, el trabajo de Sandoval (2000) presenta un panorama revelador de lo que sucede con los directivos de secundaria, información que es consonante con el Documento Base elaborado en el contexto de la Reforma Integral de Secundaria (SEByN, 2002: 28), en el cual se menciona:

El personal directivo de las escuelas y los equipos técnicos estatales no han recibido capacitación específica para ejercer su función, particularmente con respecto a su responsabilidad en el cumplimiento de los propósitos educativos. Aunque desde el año 2000 se ofrece el Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria, su alcance aún es reducido. En relación con la oferta estatal, en algunas entidades hay poca congruencia entre el tipo de cursos que se ofrecen y las líneas generales de la política educativa respecto de la actualización para directivos y docentes; se observa incluso que algunos cursos no son pertinentes para que los profesores se actualicen en los contenidos básicos de la disciplina, ni se apropien críticamente de los enfoques de enseñanza, los propósitos educativos y el sentido general de la escuela secundaria.

A partir de este análisis, parece que la formación de los directores es un asunto a atender, pese a las estrategias implementadas por las autoridades educativas.

En lo que se refiere a la escolaridad de los directores, según los indicadores del INEE (Muñoz et al., 2004), predomina la Normal Superior, seguida de estudios de posgrado, licenciatura y un porcentaje bajo tiene sólo bachillerato.⁷

1.3.3. La función directiva y el ejercicio de la autoridad en la escuela secundaria

El director, al acceder al cargo, adquiere la representación de la institución y la autoridad para tomar decisiones, en beneficio de la escuela, sobre el funcionamiento, la organización, la implementación del currículum, la administración, etcétera. Los

⁵Actualmente se le denomina Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.

⁶La Universidad Autónoma de Aguascalientes, desde 1994 y hasta 2009, ofreció la "Maestría en Educación Básica" con dos especialidades: docencia y gestión escolar. Ésta se pudo llevar a cabo gracias a los convenios con el Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes.

⁷En ese año, en la secundaria general 46.6% de los directores tenía estudios de Normal Superior; 34.5% de maestría o doctorado; 17.5% de licenciatura y 1.4% de bachillerato. En la secundaria técnica, 38.6% Normal Superior, 29.1% licenciatura, el mismo porcentaje con estudios de posgrado, y finalmente 3.2% únicamente bachillerato.

documentos normativos, Acuerdos 97 y 98, así como lo estipulan los manuales de organización de la escuela secundaria.

Sin embargo, el nombramiento como director por sí sólo es insuficiente para que desempeñe adecuadamente su función. Existen algunas condiciones que pueden limitar su trabajo y, al mismo tiempo, el reconocimiento de su autoridad.

La primera limitante es que el director, como trabajador del Estado, es el instrumento para poner en práctica las políticas y el responsable de comunicar los lineamientos que envían las autoridades externas —por ejemplo, el supervisor y la SEP—; por tanto, su actuación se restringe a los asuntos relacionados a la vida interna de la escuela, como la gestión de los recursos materiales (Ortega, 1997).

Otra limitante es la escasa formación profesional del director. En México, no existe una política para que los docentes que ocupen las plazas de directores tengan, como requisito, una formación profesional para la gestión de centros escolares; es así que algunos pueden acceder al cargo con estudios de posgrado no relacionados con la gestión de centros escolares. Algunas investigaciones como la de Esparza (2007), sobre el liderazgo pedagógico del director en secundaria general, y la de González (2008), que identifica las necesidades de formación que tienen los directores y subdirectores de las secundarias generales, evidencian la necesidad de formación de los directivos para desempeñarse como líderes pedagógicos en sus escuelas, característica que desde la Reforma Educativa de 1993 se demanda en sus funciones.

Álvarez (1988) identifica que el poder se puede ejercer de varias maneras, una de ellas es por medio del conocimiento (el poder del experto); sin embargo, es difícil que los directores sin formación para ejercer la función directiva tengan ese poder, principalmente al inicio de su función.

La tercera condición que limita la autoridad del director mexicano es el control político-administrativo que ejercen la SEP y el SNTE, y los vicios que se han derivado de la burocratización del sistema educativo, para la contratación o remoción de personal, entre otros. Guerrero (1997) encontró que los directores, al aplicar la norma, carecían de apoyo institucional porque el poder del sindicato, construido en la cotidianidad escolar, era superior a la normativa, particularmente cuando era necesario remover a los docentes incumplidos. En esta situación, el director se veía obligado a documentar con mucho detalle la remoción, pero muchas veces sin éxito.

Ante las limitaciones que tiene el director para ejercer su autoridad, cabe la siguiente reflexión de Antúnez:

Sin una formación específica, sin una autoridad real, el director lucha por dirigir el rumbo del plantel. En esas condiciones se afana por ejercer la función directiva y se hace responsable de una institución en la que no tienen un poder real para conformar y organizar el equipo de trabajo (en Guerrero, 1997: 68).

En consecuencia, la autoridad del director se limita a la toma de decisiones y realización de acciones en el marco establecido normativamente.

Hasta aquí se presentan los rasgos de la función directiva que la bibliografía sobre eficacia, mejora y gestión escolar ofrecen, así como algunas características de la misma en el contexto mexicano (secundaria), documentadas a partir de la normatividad y de algunas investigaciones sobre el tema, las cuales son importantes para la interpretación de la información.

En el siguiente apartado se abordarán las características metodológicas de este estudio. ■

CAPÍTULO 2

Características del estudio sobre función directiva

En este capítulo se presentan las preguntas que guiaron el estudio, así como sus características metodológicas: tipo de acercamiento, procedimiento para seleccionar los casos, informantes e instrumentos utilizados, dimensiones centrales en torno a las cuales se hizo el análisis de la información y, por último, el proceso utilizado para hacer el análisis.

2.1. Preguntas de investigación

La función directiva es fundamental en la organización y funcionamiento de los centros escolares; particularmente, en secundaria es relevante porque es el directivo quien da orden y coherencia a la organización escolar.

Diversos estudios reflejan las características ideales para que los directivos promuevan la calidad y la mejora de sus escuelas; sin embargo, se reconoce que esta tarea es compleja porque a la acción directiva le corresponde atender los distintos aspectos o componentes del centro escolar; además, existen condiciones propias del contexto en que se ubican las escuelas, de la organización según la modalidad a la que pertenece, la normativa existente y las características propias de los directores, que influyen para que esta actividad sea aún más compleja.

Este estudio tiene como intención principal responder a las siguientes preguntas:

1. *¿Cómo se ejerce la función directiva en algunas secundarias públicas de México?*
2. *¿Qué estilos de dirección se identifican en la función que realizan los directores en algunas secundarias públicas mexicanas de distinta modalidad?*

2.2. Tipo de estudio

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se optó por un acercamiento de baja estructuración a través del estudio de caso, porque esta metodología permite, en un período corto, acercarse a un fenómeno complejo para identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman (Walker, en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

La metodología de estudio de caso ofrece ventajas para conocer a profundidad los fenómenos estudiados, comprenderlos, identificar relaciones entre los procesos que intervienen y también generalizar hipótesis. Se optó por esta metodología porque

se pretende explorar y describir a detalle la complejidad de la función directiva, considerando las características del contexto en el que se desarrolla: modalidad, características socioeconómicas de la población de las escuelas, los resultados de aprendizaje de sus alumnos, entre otros.

En este estudio, se seleccionaron a veinte directores y cada uno constituye un caso. El análisis, la comparación de semejanzas y diferencias entre éstos, es la base para conformar una clasificación de cuatro estilos de dirección para hacer una descripción amplia y holística de la función directiva.

2.3. Selección de los casos

La muestra fue intencional, se eligieron los directores a partir de los siguientes criterios: modalidad, resultados en logro escolar y contexto sociocultural de los alumnos.

Se pretendió incluir a directores de distinta modalidad: secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundaria, de contextos socioeconómicos contrastantes y de resultados académicos altos y bajos, para garantizar que en la muestra estuvieran directores con distintas características.

Se utilizaron los resultados de las Pruebas Nacionales aplicadas al final del ciclo escolar 2004-2005 a los alumnos de tercer grado en la asignatura de Español y la información de los cuestionarios de contexto de los alumnos. Estos elementos permitieron identificar, por un lado, las escuelas cuyo alumno promedio provenía de contexto alto y contexto bajo y, por otro, los centros escolares cuyos alumnos, en promedio, obtuvieron niveles de logro altos y bajos. Además, se eligieron escuelas de distintas entidades federativas con la intención de que estuviesen incluidos directores de los estados del norte, centro y sur del país.

También se pretendía que los directores tuvieran por lo menos dos ciclos escolares en el desempeño de su función en la escuela; sin embargo, este criterio no se aplicó porque se encontró que algunos tenían menos del tiempo establecido y no se había informado a las Áreas Estatales de Evaluación.⁸ Por consiguiente, se decidió incluir a todos, tratando de resaltar la información de aquéllos que cubrían el requisito. En el Cuadro 2 se muestran las características de las escuelas en donde los directores ejercían su función, el tiempo ocupado al frente de la dirección en la escuela, así como el número de años que han trabajado para el Sistema Educativo Nacional (SEN), como elementos que ayudan a contextualizar las características de la labor que realizan.

⁸ Las Áreas Estatales de Evaluación, institucionalmente, son las organizaciones que existen en cada estado para operar los procesos de evaluación nacional o incluso estatal. Con respecto a este proyecto, tuvieron una participación activa para establecer el contacto con las escuelas y validar la información.

Cuadro 2. Características de las escuelas de donde provienen los veinte directores

No. de caso	Modalidad	Contexto	Resultados	Entidad	Tiempo en dirección de la escuela	Años de servicio al SEN
01	Secundaria General	Alto	Altos	Hidalgo	4 años	38
02		Alto	Altos	Quintana Roo	7 meses	28
03		Alto	Bajos	Aguascalientes	2 años	26
04		Bajo	Bajos	Chihuahua	3 años	25
05		Bajo	Altos	Querétaro	1.5 años	27
06		Bajo	Altos	Chihuahua	2 años	24
07		Bajo	Bajos	Querétaro	4 meses	30
08		Bajo	Bajos	Aguascalientes	1 año	27
09		Alto	Altos	Quintana Roo	12 años	38
10	Secundaria Técnica	Alto	Altos	Hidalgo	3 años	27
11		Alto	Bajos	Aguascalientes	1 año	31
12		Alto	Bajos	Chihuahua	2 años	36
13		Bajo	Altos	Querétaro	16 años	29
14		Bajo	Altos	Hidalgo	1 mes	21
15		Bajo	Bajos	Quintana Roo	1 año	28
16		Bajo	Bajos	Querétaro	3 años	30
17	Telesecundaria	Bajo	Altos	Quintana Roo	4 años	10
18		Bajo	Altos	Aguascalientes	4 años	25
19		Bajo	Bajos	Hidalgo	2 años	7
20		Bajo	Bajos	Chihuahua	2 años	20

2.4. Informantes e instrumentos

La unidad de análisis en este estudio es el director. Los informantes fueron los propios directores, los subdirectores y algunos profesores. Las estrategias de recolección de información fueron la entrevista al director, al grupo de enfoque con directivos y docentes, el diario de campo y la revisión de algunos documentos como la Planeación Anual, expedientes de alumnos, programación semanal de profesores, seguimiento a docentes y alumnos, entre otros.

En la presentación de resultados prevalecen los datos proporcionados por los directores en las entrevistas que se aplicaron únicamente a ellos, y también los que aportaron en los grupos de enfoque. Para diferenciar de dónde proviene la información, en cada cita se incorpora el informante y el formato utilizado para recuperar los datos: entrevista o grupo de enfoque.

2.5. Dimensiones de análisis

A partir de la revisión de literatura especializada, se determinó analizar la función directiva en seis dimensiones, las cuales se presentan en el Cuadro 3 con su definición y las categorías o indicadores que las integran. Cuatro de ellas se fundamentan en la bibliografía consultada y dos surgieron como dimensiones emergentes con base en el análisis de los datos.

Cuadro 3. Dimensiones y categorías para analizar la función directiva

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Gestión del director	Actividad realizada por el director para atender las necesidades de la escuela.	Tipo de actividad que demanda mayor tiempo.
		Gestión de los recursos.
Liderazgo pedagógico	Conjunto de rasgos de la función directiva que hacen énfasis en lograr buenos resultados académicos de los alumnos.	Visión del director.
		Conocimiento de las necesidades de su escuela.
		Seguimiento del aprendizaje y de la actividad docente.
		Promoción del desarrollo profesional de los docentes
Liderazgo compartido	Cualidad de la función directiva por la cual se hace participe al personal escolar en algunas tareas que le son atribuidas con la intención de colaborar responsablemente en la organización y funcionamiento de las escuelas.	Promoción de la participación en la toma de decisiones.
		Delegación de actividades.
Liderazgo reconocido*	Percepción que tiene el director, o la comunidad escolar, de que la función directiva se ha realizado adecuadamente en la escuela.	Reconocimiento por parte de la comunidad escolar.
		Grado de satisfacción por el cumplimiento de su función.
Ejercicio de la autoridad	Reconocimiento de las facultades que tiene para tomar decisiones que afectan la vida escolar.	Percepción de la autoridad institucional para tomar decisiones.
Autoevaluación*	Valoración del trabajo que realiza el director en torno a fortalezas y debilidades de su función.	Percepción de fortalezas. Percepción de debilidades.

Nota: * Dimensiones que se construyeron a partir de los datos.

2.6. Proceso de análisis de la información

A través de la técnica de análisis de contenido se procedió a explorar e interpretar la información que se obtuvo en las entrevistas, los grupos de enfoque, los diarios de campo y los documentos revisados, ya que “permite formular inferencias, identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto” (Hostil y Stone en Abela, s/f). Por consiguiente, se desarrolló el procedimiento:

- a) Codificación de la información que se obtuvo utilizando como marco para la interpretación de las aportaciones de la gestión, eficacia y mejora de la gestión escolar, así como características de la función directiva proporcionadas por la normatividad y algunas investigaciones realizadas en México sobre el tema; aunque también se rescataron datos que no se ubicaron dentro de algún contexto teórico o de referencia. Para este procedimiento se utilizó el programa informático Atlas ti.*
- b) Clasificación de los códigos en las seis dimensiones o grupos de indicadores que se señalaron previamente.*
- c) Comparación de la información de cada director en las seis dimensiones, para identificar semejanzas y diferencias en cuanto a la función que realiza.*
- d) Configuración de una tipología de la función directiva a partir de las semejanzas y diferencias encontradas al comparar a cada director en cada dimensión de análisis. Esta tipología pretende mostrar los rasgos principales de la función directiva encontrados en los datos obtenidos y analizados a la luz de los marcos de referencia expuestos. ■*

CAPÍTULO 3

Estilos de dirección, acercamiento a una tipología

En este apartado se presenta una clasificación de los estilos de dirección: dirección profesional, dirección operativa-administrativa, dirección con referencia a la norma y dirección invisible.

Los estilos aquí descritos se conformaron a partir del análisis de la información derivada de las entrevistas a los directores, a los grupos de enfoque con directivos y profesores, y de los diarios de campo. Se consideraron seis grupos de indicadores, presentados en el capítulo 2, que proceden de la revisión de literatura especializada y de los datos que se obtuvieron: liderazgo pedagógico, director como gestor, liderazgo compartido, ejercicio de la autoridad, liderazgo reconocido y autoevaluación.

Cabe señalar que la descripción de cada estilo de dirección varía en extensión y en argumentos por la información disponible; es así que el primer estilo presenta una descripción más amplia, y en los otros, al tener menor evidencia, la caracterización es más breve.

En las siguientes páginas se describe cada estilo de dirección, considerando los grupos de indicadores contemplados para el análisis y la interpretación.

3.1. Dirección profesional

Este estilo de dirección se encontró en seis de los veinte directores: casos 01, 05, 08, 09, 10 y 18; los tres primeros de secundaria general, los dos siguientes de secundaria técnica y el último de telesecundaria.

Estos directores se caracterizan por tener una visión clara que orienta hacia dónde quieren dirigir sus escuelas y la comparten con la comunidad escolar, principalmente con el subdirector y los docentes; tienen un conocimiento amplio e informado sobre las fortalezas de su escuela, pero también de sus necesidades en infraestructura, equipamiento y personal; conocen cómo se desarrolla el proceso educativo en sus escuelas, los problemas pedagógicos que tienen los alumnos y cuáles son los aspectos donde los docentes requieren actualizarse para mejorar su práctica pedagógica. Este conocimiento se sustenta en un seguimiento sistemático de los procesos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza que tienen lugar en la escuela.

Se preocupan por la formación de los docentes y por ello proporcionan facilidades para que ellos aprovechen los cursos de la oferta institucional, pero también buscan que el profesorado reciba capacitación en la escuela sobre temáticas que necesitan.

Son directores que promueven la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, aunque distinguen los asuntos que conciernen a todos o sólo al equipo directivo. Para delegar funciones, toman en cuenta las competencias de las personas.

También se distinguen por tratar de atender todos los aspectos de la escuela con la intención de que la institución tenga las condiciones propicias para el aprendizaje. En este sentido, tienen una gestión equilibrada porque se apoyan en el subdirector y los coordinadores, cuando existe este personal en sus planteles. Como hay distintas carencias en sus escuelas, desarrollan una fuerte gestión para conseguir los recursos que se necesitan, algunos recurren al apoyo de los padres para hacer las negociaciones con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Aunque existen ciertas limitaciones para ejercer su autoridad, como la remoción de personal por la intervención del sindicato y la normativa que existe al respecto, enfrentan el conflicto, haciendo las negociaciones pertinentes con quien corresponda.

Son directores reconocidos por su trabajo y su liderazgo, situación que genera satisfacción personal en el ejercicio de su función.

Directores que ejercen liderazgo pedagógico

La visión de estos directores, que constituye su ideal de escuela, es la representación hacia dónde dirigir sus esfuerzos personales o en conjunto; está fundamentada en las carencias de la institución, en la problemática que se vive cotidianamente y en los objetivos que debe alcanzar la escuela. Este ideal se manifiesta en las prioridades, las metas escolares y en la planeación.

Su visión es amplia porque integra elementos de distinto tipo: recursos materiales, recursos humanos y mejora de los procesos educativos como la enseñanza, actualización de los docentes y participación de padres. Además, es compartida con la comunidad escolar, principalmente con los subdirectores y los coordinadores; es decir, con el personal que colabora de manera más cercana.

Este ideal es transmitido a la comunidad escolar en las actividades cotidianas y, sobre todo, se da a conocer cuando llega nuevo personal. Para algunas de las escuelas, esa visión les ha dado el prestigio social.

- *Entrevistador: ¿Cuál es el ideal de escuela que usted quiere?*
- *Directora: Una escuela que no se diferenciara de una escuela particular [...] En todo. Primero en infraestructura, segundo, en el compromiso de todos los maestros; en la preparación de los maestros, en el sentido de pertenencia del personal y alumnos; en el reconocimiento de los padres y en que hicieran fila, que hubiera papás esperando un lugar; en donde los niños, este, estuvieran motivados,*

que no hubiera necesidad de ir a buscarlos, que ellos cada día despertaran con las ganas de venir
(Entrevista directora, caso 08).

- *Subdirector: Queremos que la escuela sea una de las mejores; bueno, eso ya es un hecho. Desde que empezó tenemos esa filosofía: queremos que de esta escuela se diga que es la mejor. Que los padres de familia y los alumnos, cuando ya estén en otra institución, vean que en verdad lo es. Lo estamos proponiendo desde un principio y lo hemos estado heredando a los maestros que van llegando y ellos lo toman con responsabilidad. Se suman al trabajo de la institución. De la misma manera los padres de familia cuando llegan aquí y que ya han tenido hijos, pues ya saben cómo trabajamos y quieren estar en esta escuela precisamente porque ya saben por dónde queremos caminar, por dónde andamos*
(Grupo de enfoque, caso 10).

Por otra parte, estos directores tienen un conocimiento amplio de sus centros escolares. Reconocen que como escuelas públicas tienen muchas necesidades para proporcionar una educación de calidad. Identifican con precisión y con objetividad aquellos aspectos relacionados con la infraestructura —aulas y talleres que no hay en la escuela—; el material didáctico, como mapas, libros, entre otros; el equipamiento necesario para llevar a cabo actividades en laboratorios y talleres; el personal docente, para atender las asignaturas cuyos profesores cambiaron de escuela o están incapacitados; de apoyo, como psicólogo, orientador o trabajador social, incluso profesor de educación física para atender a los jóvenes, y de intendencia.

También se dan cuenta de la calidad de los procesos educativos de sus instituciones, saben cómo están los alumnos en su aprovechamiento escolar y la problemática pedagógica que presentan. Identifican aspectos cruciales de la enseñanza, donde el profesorado requiere formación de manera prioritaria para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Por ejemplo, en el caso 18, la directora menciona que su profesorado necesita capacitación en el manejo de la metodología de telesecundaria, porque los docentes no tienen formación pedagógica; en el caso 05, el director señala la importancia de que los docentes se actualicen en la metodología constructivista, como elemento central para involucrar a los alumnos en su aprendizaje; en el caso 01, el director reconoce que los profesores de talleres no tienen formación pedagógica y esto ocasiona que no sepan cómo tratar a los jóvenes y que la reprobación sea más alta en talleres que en las asignaturas.

En resumen, estos directores tienen un conocimiento amplio de su escuela; reconocen con precisión las fortalezas y debilidades propias de su institución.

Asimismo, son capaces de distinguir que el aprendizaje no sólo está determinado por las condiciones socioeconómicas de los alumnos y sus familias. Los problemas pedagógicos están relacionados con los procesos de enseñanza generados en el aula y las competencias que tienen los docentes para enfrentarlos.

- *Entrevistador: ¿Cuáles son los problemas pedagógicos más frecuentes de los alumnos y que pueden ocasionar fracaso escolar como reprobación o deserción?*
- *Director: El verdadero problema es que a veces la práctica docente no es la adecuada y para mí ese es el gran problema. Existen discursos ya acabados de que nosotros siempre... veíamos a los alumnos que mal alimentados, que no tienen una posición familiar definida y empezábamos nosotros a buscar por otro lado, pero yo como profesional de la educación yo tengo que resolver la problemática, para eso me preparé y es como un doctor, si en un momento dado un doctor no alivia al paciente ¡pues está fallando! aquí lo mismo, si no estamos sacando alumnos capaces, no estamos cumpliendo, yo creo que ese es el verdadero problema **(Entrevista director, caso 05).***

- *Directora: El problema más... serio que encontramos nosotros aquí en esta escuela, no es de los alumnos, es de los profesores. Cuando un profesor no comprende la importancia de apegarse a una metodología es muy difícil que los alumnos lleven un desarrollo como o que se deberá de llevar **(Entrevista directora, caso 18).***

Otro aspecto que caracteriza a la dirección profesional es la promoción de un seguimiento sistemático de la actividad educativa. Particularmente, se encontró este rasgo en los casos 09 y 10.

Estos directores generan mecanismos para que se institucionalice, de manera efectiva, el seguimiento al alumno y a los docentes, aprovechando la presencia de los coordinadores, quienes son los encargados de llevar a cabo esta función.⁹ Es por ello que en el expediente del alumno existen registros sistemáticos de su

⁹ Los casos 09 y 10 son de secundarias técnicas donde, por organización, existen las figuras de coordinador académico, de asistencia educativa y de actividades de desarrollo. El primero debe dar seguimiento al trabajo académico de las asignaturas tanto de alumnos como de profesores; la segunda se ocupa de las mismas actividades en los talleres, educación artística y física, y la última da seguimiento a la conducta y asistencia de alumnos, así como a la asistencia de profesores.

aprovechamiento escolar y conducta, lo cual ayuda a identificar a los alumnos en riesgo de fracaso escolar, así como las actividades que se han implementado para evitarlo.

Los profesores también disponen de un expediente donde se incluyen registros de observaciones realizadas en el aula y las recomendaciones proporcionadas en cada una de ellas. Además, se cuenta con la planeación semanal de los docentes, la cual permite a los coordinadores identificar el tema que día a día se trabaja y que, en caso de faltar el profesor por algún asunto, el prefecto lleva a cabo para evitar que los estudiantes pierdan clase.

- *Coordinador de actividades de desarrollo: En este caso (sobre el seguimiento a docentes), el maestro [coordinador académico] y su servidor, realizamos visitas a los salones, llevamos un formato donde se le lleva una descripción de la clase y donde se le deja al maestro sugerencias didácticas (Grupo de enfoque, caso 10).*

Los directores con este estilo de dirección coordinan las reuniones bimestrales que tienen lugar después de cada período de evaluación, para hacer el seguimiento de toda la actividad escolar; en ellas, el profesorado y los directivos analizan las calificaciones de los estudiantes, identifican alumnos reprobados o con bajo aprovechamiento, comparan los resultados con respecto a las metas establecidas en el Plan Anual —porque todas las escuelas tienen una meta relacionada con el promedio que desean alcanzar en el ciclo escolar—, analizan la situación particular de los grupos y toman acuerdos para mejorar los resultados académicos y también para atender la conducta de los estudiantes problemáticos.

- *Director: A principio de año se hace una planeación de tipo general y particular; general pues en cuanto que abarca toda la escuela y en particular [para] las asignaturas. Pero después, cada bimestre, se hace una reunión de análisis de resultados, dice uno: 'la revisión permanente que estamos haciendo, qué cosa ha salido bien, qué cosa ha salido mal, qué problemas se están dando en las aulas, cuál es el denominador común, qué podemos hacer al respecto'. Se analizan los resultados, se ve qué asignatura se mantuvo más alta, o se ve qué grupo estuvo más alto, ... qué grupo estuvo más bajo. Tenemos una ubicación de cuál es el primer lugar y cuál es el dieciochoavo lugar tomando en cuenta que son 18 grupos; se analizan las faltas, se ve la problemática que se carga dentro de un área o a veces en alguna asignatura, o a veces en algún docente; hacemos una revisión rápida y ahí aparece en dónde es que tenemos que trabajar para el próximo bimestre (Entrevista director, caso 09).*

En lo que concierne a la promoción del desarrollo profesional, estos directores tienen un conocimiento fundamentado de las necesidades de formación de sus docentes —como ya se mencionó—, las cuales se registran en el trayecto formativo que es el soporte para promover acciones de actualización.

Los directores profesionales invitan y animan al profesorado a que participe en los cursos o talleres de la oferta institucional: Talleres Generales de Actualización o Cursos Nacionales de Actualización;¹⁰ y además, generan espacios de actualización y reflexión al interior de la escuela para apoyar la práctica pedagógica.

- — *Entrevistador: Aparte de los cursos que ofrece PRONAP, ¿la escuela en particular hace alguna acción para apoyar la formación de los docentes?*
- — *Director: Sí, mire en el plan que se traza, al inicio, tenemos un apartado específico donde se hace una relación de temas, pero propuestos por los maestros, en dónde estamos fallando y en ocasiones ayudamos directamente a ellos, traemos a la persona que creemos idónea, para que nos explique esos temas; porque, también incluso participamos nosotros, pero es escasamente sino que, el profesor que viene, es el más indicado para estar al frente de los profesores y aquí sí, cuando tenemos algún tipo de conferencias casi, casi es obligatorio para todos que asistan
(Entrevista director, caso 01).*
- — *Subdirector: Sí, se les dio elaboración de reactivos este año. De lo que se hace durante el año nosotros hablamos con ellos sobre qué quieren se les apoye. “Que en elaboración de reactivos, que en planeación, manejo de tecnologías”. Entonces van dando y se gestiona para traer asesores y se les dio la elaboración de reactivos este año.
(Grupo de enfoque, caso 09)*

Los directores de escuelas alejadas de las zonas urbanas hacen esfuerzos adicionales para que la formación que requieren los docentes llegue hasta sus escuelas; por eso gestionan con distintas instancias para conseguir los recursos humanos, materiales y financieros necesarios.

Además, varios directores promueven espacios de reflexión pedagógica a través de reuniones y/o visitas a las aulas; funcionan como asesores pedagógicos, como los casos 05 y 18, quienes proporcionan orientación a los profesores, pero también imparten cursos para mejorar la práctica docente, aprovechando las reuniones que se tienen en la escuela.

¹⁰ Lo que se denomina aquí Taller General de Actualización (TGA), en la actualidad es el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio.

- *Entrevistador: ¿Qué oportunidades tienen los docentes de aprender de sus propios colegas o compañeros?*
- *Director: Generalmente, en las reuniones me traigo preparado algunos temas que considero importantes como modelos educativos [...] que en un momento dado ayudan a comprender qué es la educación [porque considero] que el aprendizaje debe darse de acuerdo a los intereses de los alumnos. Eso es lo que yo trato de hacer [...] y creo que mis compañeros son muy importantes, todos son muy importantes, pero la razón de ser de la institución son los alumnos y a ellos tenemos que dedicarles lo mejor. Yo he tratado de hacerles entender que a los alumnos hay que darles una educación de calidad, en esas reuniones en donde hacemos, cada bimestre, nuestro análisis de resultados, también ahí les damos este tipo de información*
(Entrevista director, caso 05).

-
- *Directora: Voy a los grupos. Tengo, dentro del programa anual de trabajo, (que) visitarlos tres veces a cada grupo en distintos momentos, por lo menos. Pero visitarlos para hacer una observación pedagógica en el aula; es decir, ver cómo el profesor está trabajando con su grupo, qué actividades están dentro de la metodología, qué actividades no están, cómo motiva el profesor a su grupo y cómo responden los alumnos a esa motivación [...] El objetivo principal de las visitas es... observar el trabajo del maestro para orientar, en caso necesario, las acciones pertinentes para que haya mejores resultados en el aprendizaje*
(Entrevista directora, caso 18).

Los directores de este grupo se caracterizaron por ejercer un liderazgo pedagógico centrado en mejorar los aprendizajes de los alumnos. Reconocen la necesidad de mejorar la enseñanza y para ello es fundamental que el profesorado se actualice y tenga inquietudes por mejorar su práctica.

Director, gestor institucional

Los directores que ejercen su función de manera profesional tienen una activa participación en el centro escolar para crear las condiciones propicias a favor del aprendizaje y atender las distintas dimensiones de la vida escolar: administrativa, organizativa-operativa, técnica-pedagógica, planeación e implementación del currículo, así como el seguimiento y la evaluación de los alumnos.

Ellos reconocen que tienen un papel administrativo en la escuela y que requiere mucho tiempo; sin embargo, no descuidan la dimensión pedagógica porque la consideran fundamental para generar el aprendizaje de los alumnos. De tal

manera, recurren a los coordinadores y a otro personal para el seguimiento de los estudiantes, la supervisión y la asesoría a los profesores.

- — *Entrevistador: ¿Cuáles son las actividades que le demandan más tiempo en la semana?*
- — *Director: Bueno, mire, aquí el director tiene que dividirse como si fuera un pulpo, ¿no?, porque todas las actividades son importantes, no podemos jerarquizar y decir éstas nueve, éstas tienen seis, pues haber... ésta tiene cinco, sino yo veo que todo es importante*
(Entrevista director, caso 01).

-
- — *Directora: Que me demanden más tiempo. Yo creo que me quita mucho tiempo el conseguir cosas; otra cosa que no nos quita, pero sí requiere de mucho tiempo, es la parte académica de los muchachos, el estar buscando cómo solucionar el nivel de aprovechamiento requiere mucho tiempo de nosotros. El evitar cualquier situación de inconformidad para que nuestro trabajo esté en armonía. Lo de la infraestructura*
(Entrevista directora, caso 08).

Estos directores, como están preocupados por crear las condiciones adecuadas, hacen una fuerte gestión de los recursos para que la escuela disponga de las condiciones adecuadas, sobre todo en aquéllas donde se carece de infraestructura, equipamiento, mobiliario y otros recursos materiales o humanos.

Algunos directores se apoyan en los padres de familia, principalmente a través de la Mesa Directiva de la Sociedad de Padres de Familia, para hacer las negociaciones con los propios padres de familia y aportar los recursos financieros para adquirir el equipamiento o mejorar la infraestructura; incluso, hay asociaciones de padres de familia, como en el caso 10, que se convertían en los colaboradores de la dirección para hacer las gestiones ante las distintas instituciones para conseguir los apoyos y subsanar las necesidades de la escuela.

Cuando en las escuelas no existe un fuerte apoyo por parte de los padres para hacer las gestiones, los propios directores hacen las solicitudes y las negociaciones que se requieren, incluso se valen de sus relaciones públicas para llevar mejoras a sus escuelas. Estos directores son negociadores, pedigüños, proveedores.

- — *Entrevistador: Y en cuanto a la cuestión económica, ¿cómo le hacen para las renovaciones que se van a hacer?*
- — *Subdirector: En ese aspecto hay mucho apoyo por parte de los padres. El Comité de la Sociedad de Padres de Familia*

nos reunimos pues periódicamente o cuando hay alguna necesidad apremiante, ellos acuden y hay todo el apoyo económico. En este ciclo escolar nos han apoyado, por eso la escuela, me atrevo a decir, que está entre las cinco primeras equipadas. Todas las aulas cuentan con su video, con su televisor, su retroproyector de acetatos, algunos tienen alguna grabadora como apoyo didáctico
(Entrevista subdirector, caso 10).

- *Directora: Eh... la participación de los padres... es escasa por el contexto, ¿no? Los recursos de las personas, este... pues son escasos, no vamos a poder exigir la cuota, entonces lo que aportan los padres de familia es para el inicio del ciclo, pero, realmente los gastos que se han venido... no tiene nada que ver con lo que aportan los papás. Las computadoras, el cambio del sistema eléctrico que costó seiscientos mil [pesos], la reparación de los baños, el mobiliario de la biblioteca. Uno tiene que andar buscando por todos lados, ya voy a la Presidencia o al Gobierno del Estado. Ahí donde parece que van a dar, ahí voy*
(Entrevista directora, caso 08).

En síntesis, estos directores se caracterizan por una fuerte gestión al interior de la escuela, para atender las demandas institucionales que proceden de la propia organización, y también fuera de ella, para conseguir los recursos que el centro escolar necesita en bien de la educación de los jóvenes que atiende.

Directores que propician la participación de la comunidad escolar

En las escuelas existen distintas reuniones para dar seguimiento y tomar decisiones; por ejemplo, las sesiones de Consejo Técnico, donde el equipo directivo y docente se reúne para apoyar al director en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades educativas y en la solución de problemas de la escuela, como es la atención de los alumnos en riesgo de fracaso escolar. También existen, en algunos casos, otras reuniones bimestrales para analizar la situación de la escuela y tomar decisiones.

Los directores que ejercen una acción directiva profesional se caracterizan por promover un clima democrático en las reuniones bimestrales para que los docentes participen en la toma de decisiones sobre los asuntos que competen a toda la comunidad escolar: problemática de los alumnos, organización de eventos, comisiones u otras cuestiones sobre el funcionamiento de la escuela.

- *Entrevistador: ¿Qué beneficios han tenido en las reuniones?*
- *Subdirectora: Bueno, pues yo creo que las reuniones más enriquecedoras son las que tenemos en cada bimestre,*

puesto que ahí se aborda realmente la problemática que se tuvo durante el bimestre y es donde se toman realmente acuerdos para resolver esta problemática, que más que nada es el alumno, que él es el beneficiado de la educación; entonces se toman precisamente las soluciones a la problemática de algún alumno que traemos problema.
(Grupo de enfoque, caso 08).

Aunque en general se toman decisiones en grupo, algunos directores diferencian los asuntos que necesitan consultar con toda la comunidad educativa, con algunos profesores por la comisión que tienen encomendada y con el equipo directivo.

Por otra parte, estos directores se caracterizan por asignar comisiones o responsabilidades a personas que tienen las competencias para ello y están al pendiente de su realización. En estas escuelas los coordinadores y los presidentes de academia son personas competentes que asumen su función con responsabilidad y con quienes el director establece comunicación para coordinar las actividades.

- *Entrevistador: Con relación al trabajo docente, ¿qué funciones hace?, ¿realiza visitas de asesoría o las delega en otras áreas?*
- *Director: Afortunadamente eso se delega en la coordinadora de actividades docentes, en la coordinadora de tecnologías, por cuestiones conductuales está el departamento de servicios complementarios, la subdirección de la escuela, y más bien nos dedicamos a que si hay algún problema técnico pedagógico apoyar a la maestra para resolverlo*
(Entrevista director, caso, 09).

Ejercicio de la dirección con autoridad

Los propios directores reconocen que el ejercicio de su autoridad está en el marco normativo que rige sus funciones. Por ello, toman decisiones relacionadas con la organización de la escuela, la implementación del currículum, la gestión de los recursos —principalmente económicos y materiales—, sin embargo la contratación del personal es un asunto que normativamente no compete a los directores de la escuela.

Reconocen las limitaciones que tienen para contratar personal docente o, incluso, para dar respuesta a las necesidades de la escuela cuando hace falta este tipo de trabajador en el centro escolar por jubilación, cambio de institución o enfermedad; pero también son ellos quienes toman decisiones con el profesorado para atender temporalmente a los grupos.

Esta situación se observó con los directores de los casos 01 y 10. El primero se apoyó en las secretarías para atender los talleres debido a la carencia de personal docente; el segundo hizo cambios en la asignación de los profesores de matemáticas

para atender a los grupos de un maestro de esta asignatura que, por enfermedad, había prolongado su ausencia y las autoridades externas no habían autorizado el reemplazo de manera oficial.

Cabe señalar que estos ajustes los hacían porque tenían la esperanza de que las autoridades cubrieran las "horas déficit" y pudieran ellos recompensar a los profesores que habían trabajado de manera solidaria, dando clases sin que se les pagara, como de manera expresa lo comenta el director del caso 01.

- *Director: La escuela tenía el personal completo, no había horas déficit, ahora tenemos un déficit en más de 80 horas. Sin embargo, los maestros están colaborando con nosotros, están participando activamente y nos ha dado buenos resultados convencerlos pues esperanzados en que tarde o temprano llegarán esas horas para que sean cubiertas por los mismos*
(Entrevista director, caso 01).

Los asuntos laborales del personal escolar es un tema que deben atender los directores, pero es una tarea conflictiva cuando hay que solicitar un descuento en el salario o la remoción por incumplimiento de funciones, ya que la representación sindical interviene en la defensa de sus agremiados. No obstante, algunos de estos directores enfrentaban el conflicto. Entre los ejemplos más contundentes fueron el caso 09, quien hacía los descuentos a profesores cuando éstos procedían y además enfrentaba los conflictos con el sindicato. Otro ejemplo fue la directora del caso 08: ella había solicitado la remoción del personal con plaza de orientador porque no cumplía con sus funciones; sin embargo, para evitarse conflictos, tomaba en cuenta a la parte sindical para lograr su objetivo. Esta característica habla de su capacidad de gestión y autoridad para resolver la problemática.

- *Entrevistador: ¿Esta decisión de poner a disposición a un maestro usted la toma o la toma el Consejo Técnico, cómo le hace?*
- *Directora: Esto más bien con la Secretaria General (del sindicato). Yo hablo con ella, veo la situación, le comento las invitaciones que se le han dado y se toma la decisión. Cada vez que hago una entrevista con un trabajador que no esté funcionando, yo le digo que ella esté presente, de esta manera evitamos chismes, y de esta manera hay un compromiso porque está la parte sindical también. Esto me ha ayudado mucho, porque ellos ven que no estoy alterando sus derechos*
(Entrevista directora, caso 08).

Podría decirse que estos directores sí ejercían su autoridad en el marco normativo establecido, sobre todo cuando el conflicto estaba relacionado con los asuntos laborales de la planta docente.

Directores reconocidos por su trabajo

Los directores que ejercen una función directiva profesional son reconocidos como la autoridad institucional por los integrantes de la comunidad educativa. Este reconocimiento no es porque oficialmente son la autoridad en la escuela, sino porque lo han legitimado ante los subalternos por su capacidad de trabajo, su responsabilidad, el entusiasmo por la tarea, la forma de hacer cumplir las normas y también por su capacidad de respuesta ante la problemática cotidiana.

Estas son características que destacan los subalternos, incluso por quienes no coinciden en algunos procedimientos institucionales dictados por el director. Como el subdirector del caso 09 quien, a pesar de tener fuertes diferencias con el director y acusarlo en otro momento de “autoritario” por la forma en que trata de frenar los conflictos que hay en la institución, también reconoce que él es una fortaleza en la escuela.

- *Entrevistador: ¿[Cuáles son] las fortalezas de la escuela, maestro?*
- *Subdirector: ...pero también una de nuestras fortalezas es él —y yo se lo reconozco, es una persona muy trabajadora—. El director es una de nuestras fortalezas. Si bien en un aspecto es una de nuestras debilidades en otro aspecto también es una de nuestras fortalezas, el director es una persona muy trabajadora, muy dedicada y al final viene siendo una de nuestras fortalezas (Entrevista director, caso 09).¹¹*

En el caso 08, la subdirectora y el coordinador reconocen la competencia técnica de la directora para dirigir la escuela, ya que su gestión ha mejorado la imagen de ésta, las relaciones entre maestros y la vinculación con los padres, con apenas un año en el cargo.

Desde el punto de vista de los propios directores, ellos se sienten contentos, algunos, incluso satisfechos por la función que desempeñan —precisamente porque perciben que la comunidad escolar reconoce su trabajo—, se sienten aceptados por los profesores, alumnos y padres de familia cuando acuden a ellos para resolver alguna problemática de la escuela. Este acercamiento lo consideran como un indicador de que están haciendo bien su función.

- *Entrevistador: ¿Usted qué tan satisfecho se encuentra de su trabajo que ha realizado?*

¹¹ El instrumento Entrevista Director fue aplicado al Subdirector, de quien se citan sus palabras.

- – *Director: ...yo me siento satisfecho porque vemos con beneplácito que padres de familia, alumnos y compañeros maestros, hasta ahorita, no han [sic] llegado uno que diga “no sirves para esto”; entonces, al contrario, me vienen a pedir ayuda y maestros que a veces son más grandes que un servidor, ¿no?, y tienen más experiencia, entonces a veces les damos una opinión, a veces sí la toman a veces no, pero aquí estamos para eso, para tratar de colaborar con todo, con todas las personas que tenemos en nuestro entorno y yo pienso que [si] yo escogí esta carrera, fue porque me gustó (Entrevista director, caso 01).*

Además, en estos directores existe “el deseo de hacer bien las cosas” o “poner el ejemplo”, frases que están presentes en sus conversaciones, lo cual refleja su compromiso y responsabilidad con el cargo y con su escuela. Este estado de ánimo positivo los impulsa a buscar los medios para subsanar las necesidades de sus instituciones.

Autoevaluación crítica de su función

Los directores profesionales reconocen fortalezas y debilidades en su desempeño. Entre las primeras identifican cualidades personales como entusiasmo por aprender, capacidad de escucha, comprensión hacia los profesores, capacidad de trabajo, respeto por las personas, amabilidad en el trato, perseverancia y puntualidad; también, cualidades técnicas como analizar y dar seguimiento a las actividades de la escuela, saber asesorar a los profesores, conocer las funciones de cada integrante del plantel. Todas estas características son parte de las personas que se reconocen como líderes.

- – *Entrevistador: ¿Cuáles considera que son sus fortalezas como director?*
- – *Director: Las fortalezas que..., en un momento dado, uno tiene, pues [...] uno trata de hacer el bien a todos.... Yo creo que... yo comprendo a los maestros, trato de comprenderlos, trato de entenderlos y bueno... el trabajo que realizamos aquí diariamente tiene que ser analizado... yo siento que esas fortalezas que nosotros demostramos pues son las que en un momento dado vienen a apoyar a que el trabajo se realice adecuadamente, a... asesorar a nuestros compañeros, a... pues... asistir a los cursos a prepararse uno (Entrevista director, caso 05).*

- *Directora: Mis fortalezas. Yo creo que una de las fortalezas precisamente es que tengo una relación con la mayoría de las personas. Puede ser que alguien no me quiera, pero yo creo que es una fortaleza porque con la mayoría de las personas me llevo bien. Otra, que conozco casi todas las funciones de mi escuela, porque yo en un momento de mi vida fui secretaria, laboratorista, maestra. He trabajado a nivel de bachillerato, en maestría. Otra fortaleza... creo que se me reconoce que soy una persona de trabajo (Entrevista directora, caso 08).*

Por otra parte, en el contenido de su autoevaluación se identifica una reflexión crítica cuando mencionan sus debilidades, porque son capaces de reconocer dimensiones de su trabajo donde necesitan mejorar, por ejemplo: tener información sobre gestión escolar y normatividad —principalmente por los directores con poco tiempo en el cargo—, aprender a manejar los conflictos en la escuela, mejorar la organización que tiene de su tiempo, optimizar la comunicación y la relación con los profesores para ser justos en la aplicación de la norma, etcétera.

- *Entrevistador: ¿Cuáles son las debilidades de su trabajo como director?*
- *Directora: De que no me sepa comunicar de alguna manera eficaz con todos los integrantes de esta comunidad escolar. Yo le dije hace un rato que no era partidaria de los "cienes", porque el cien por ciento es totalmente ilusorio, pero sí me gustaría lograr comunicarme con eficacia y eficiencia y pertinencia, y todos los demás componentes de la calidad, con mis profesores, con mis profesores sobre todo, con los alumnos y con los padres de familia. Ése es muy importante para mí, romper esa barrera (Entrevista directora, caso 18).*

-
- *Director: [...] La verdad es de que [sic] a veces se cometen fallas; que a veces el trato que las personas quieren, a veces no coincide. [...]. En cuanto al trabajo aquí en la escuela... me apego mucho a lo que es la normatividad, yo la considero porque así nació pero, bueno, creo que de alguna manera esas debilidades se pueden ir corrigiendo [...] yo creo que una de las debilidades es a veces el no... proceder de inmediato con el maestro que no cumple con su deber, realmente yo lo veo como debilidad y a la vez como fortaleza, ¿no?, porque a veces con el maestro tiene uno que estar dialogando de tal manera que [...], si no la aplico, como dicen aquí, que ya me cansé, si no la aplico pues yo digo que es una debilidad,*

pero si dialogo, es una fortaleza, ¿no?, y sigo y insisto [sic], insisto y lo logro convencer; es una fortaleza para mí
(Entrevista director, caso 05).

La autoevaluación permite identificar la capacidad de autocrítica. En estos casos, se aprecia que los directores son capaces de identificar fortalezas, pero también debilidades de su actuación, aunque puede ser que cueste trabajo reconocerlo, como se aprecia en el caso 05 (ver viñeta anterior), para quien una debilidad también puede ser una fortaleza.

3.2. Dirección administrativa operativa

En este estilo se ubicó a cuatro directores: casos 02, 13, 14 y 16, el primero de secundaria general y los otros tres de secundarias técnicas.

Son directores que tienen un conocimiento amplio y fundamentado de las necesidades de sus escuelas, derivadas de las carencias que priva en ellas. Como su visión está encaminada prioritariamente a mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento, realizan una fuerte actividad para hacer estas mejoras en sus centros escolares. Su capacidad de gestión es reconocida por los integrantes de la comunidad escolar y, al mismo, les genera satisfacción porque consideran que han realizado su trabajo.

Su gestión es principalmente administrativa y operativa, por ello delegan los asuntos de tipo técnico-pedagógico al subdirector o al coordinador.

En algunos aspectos, estos directores se mueven en el marco normativo existente; por ejemplo, para el seguimiento de la escuela, promueven las reuniones mensuales donde se analizan los resultados de aprendizaje de los alumnos, pero en ellas no se abordan cuestiones sobre la práctica docente.

Para apoyar la actualización del profesorado, impulsan su asistencia a los cursos obligatorios y oficiales, y realizan gestiones para que instancias oficiales atiendan las demandas de los profesores, algunas de éstas no relacionadas con la práctica docente.

El ejercicio de su autoridad se caracteriza por hacer cumplir las funciones que son ineludibles en una escuela, pero al mismo tiempo intenta evitar conflictos con el personal, especialmente con el sindicato.

Se perciben como personas entusiastas en su trabajo, pero reconocen que les falta capacitación para ejercer adecuadamente su cargo.

De manera más explícita, las características de los directores administradores se describen en los siguientes párrafos.

Liderazgo centrado en mejorar las condiciones materiales de las escuelas

Las escuelas donde estos directores desarrollan su función tienen carencias importantes en cuanto a infraestructura, equipamiento y personal; su visión refleja esas insuficiencias y lo que están promoviendo para subsanarlas.

Podría decirse que la visión de estos directores se centra en mejorar la infraestructura y equipamiento, donde la incorporación de la tecnología a las aulas es parte de su ideal.

- *Entrevistador: ¿Cuál es su ideal de escuela?*
- *Directora: ¡Uuuhh! el de una excelente escuela, (esté) dotada de todo lo necesario para que los muchachos puedan desarrollarse, en todas las habilidades, en todas las aptitudes, en todos los conocimientos que requieran y que debe de tener todos los servicios, porque estamos en una escuela que está al cincuenta por ciento [de su infraestructura]. No hay talleres adecuados, no tengo un aula de medios más o menos bien; tengo 10 máquinas nada más... las instalaciones véalas... con esto hago mi trabajo y con menos. Pero sí requerimos una escuela ¡bien dotada! en todos los sentidos [...]
¡Ahí la llevamos!, ¡ahí la llevamos! Tenemos que hacerla mejor de lo que ya está
(Entrevista directora, caso 16).*

- *Director: Mi ideal de escuela... pues hacerle unas mejoras todavía en cuestión de infraestructura [...] con clima, aire acondicionado, porque en tiempo de calor, pues hace mucho calor. O sea [que tenga] las condiciones adecuadas para que los alumnos, pues estudien. Eso en cuanto a infraestructura.
En lo del material... didáctico [...] mi idea era meter una computadora al cañón y pantalla, meter un aula... como las nuevas aulas que están saliendo, con programas electrónicos. Lo estoy haciendo con lo de escuelas de calidad.
A lo mejor no es lo que yo hubiera querido
(Entrevista director, caso 13).*

Estos directores se distinguieron por compartir su visión con sus colaboradores más cercanos, como subdirectores o profesores con alguna comisión.

Ellos tienen un conocimiento muy amplio de las necesidades de sus escuelas, que están fundamentadas en las carencias reales. De esta manera, reconocen la prioridad de contar con aulas y también con talleres equipados y, sobre todo, de disponer de la planta docente completa, ya que cuando un profesor se jubila o cambia de escuela, los reemplazos no llegan de manera rápida.

Para los directores administrativos-operativos es de suma importancia contar con la presencia del coordinador académico, porque esta figura desempeña la función de supervisión, acompañamiento, evaluación pedagógica del profesorado y de los resultados de aprendizaje. Si bien existe un maestro asignado para esta función, sólo es de nombre, porque gran parte de su tiempo lo destina a la docencia, como se observó en los casos 13 y 14.

- – *Entrevistador: ¿Qué recursos humanos hacen falta en esta escuela?*
- – *Director: [...] En este momento nada más tenemos un coordinador. Pero desgraciadamente ese coordinador tiene 37 horas frente a grupo, de tal manera que de 40 sesiones que normalmente tenemos a la semana, pues me quedan vacantes tres, y que en este momento pues no nos sirven para nada. El maestro coordinador tiene la obligación de estar al pendiente del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está dando en el aula y debe de estar de alguna manera observando la planeación del maestro y la ejecución de esa misma planeación en el salón, debe de proponer técnicas, métodos, materiales que le vayan a ayudar al maestro a ser... a obtener mejores resultados en su proceso*
(Entrevista director, caso 14).

También identifican alguna problemática pedagógica de los alumnos, como la reprobación en las asignaturas o el carecer de conocimientos suficientes cuando pasan de un grado a otro; o bien, aquellos problemas de los jóvenes que consideran afectan su desempeño académico, como la falta de interés en la escuela por la problemática familiar que viven y, en algunos casos, por el consumo de drogas.

Asimismo, reconocen en los docentes la falta de capacitación o actualización en el manejo de material didáctico, técnicas grupales y equipo de cómputo. Esto último por la reciente incorporación de la tecnología a las escuelas sin que los profesores tengan conocimientos para emplearla como herramienta en su trabajo.

Para algunos es claro que las dificultades del aprendizaje están relacionadas con la práctica pedagógica de los docentes al señalar que los alumnos se aburren en clase, porque no saben motivarlos o su enseñanza es tradicional, ya que no promueven su participación ni utilizan material didáctico.

Estos directores reconocen fortalezas propias de su escuela como el compromiso de una gran parte de la planta docente que se manifiesta en el interés hacia el aprendizaje de los alumnos y en las escasas inasistencias; en el equipamiento de las aulas de medios y en el prestigio que algunas escuelas se han ganado ante la sociedad.

También están conscientes de ciertas debilidades de sus centros escolares, aunque algunas no pueden resolverlas porque son atribuidas al contexto o al sistema. Por ejemplo, los grupos son numerosos porque es la única institución educativa en la localidad; existe inasistencia de los alumnos porque los padres no exigen a sus

hijos y valoran poco a la escuela; los estudiantes no cumplen con tareas escolares porque la mayoría de ellos no continuarán sus estudios; el personal está contratado por honorarios y eso es cuestión del gobierno, entre otros.

- *Entrevistador: ¿Cuáles son las fortalezas de la escuela?*

- *Director: En primero lugar yo pondría el organizativo, la organización. En segundo lugar, el compromiso de los docentes y del personal; en tercer lugar lo que menciona es el resultado que dan los egresados de la escuela (Grupo de enfoque, caso 13).*

- *Entrevistador: ¿Cuáles son debilidades de su escuela?*

- *Director: Pues como ya se mencionó, la falta de interés de los padres de familia [en que sus hijos acudan a clases y terminen la secundaria] yo pienso que es importante [...] aunque no es nuestra, nos perjudica a nosotros como institución. No quisiera que se tomara como que estamos haciendo responsables a los padres de familia, ellos tienen mucho que ver en el proceso, como también y los muchachos también; entonces, esa es una parte, en nosotros también yo creo que... debemos de estar siempre dispuestos a capacitarnos, a actualizarnos (Grupo de enfoque, caso 13).*

Con respecto al seguimiento de la acción educativa, los directores promueven las actividades que normativamente están estipuladas. Por ejemplo, dirigen las reuniones bimestrales —para algunos éstas son reuniones de Consejo Técnico y, para otros, son reuniones técnico-pedagógicas—, donde reúnen al profesorado para hacer un análisis del aprendizaje de sus alumnos y tomar decisiones.

Por las evidencias disponibles, parece que se trata de análisis parciales, porque se centran exclusivamente en los resultados de los alumnos, de parte de quienes tienen el seguimiento bimestral; sin embargo, no se analiza, a la par, elementos que se tienen del seguimiento de la práctica docente. De este modo, las conclusiones y las alternativas a que se llega no son precisas. Como ejemplo se presenta la descripción de una “Reunión técnico-pedagógica” que se observó en el caso 14.

A partir de los resultados, el director solicitó la participación de los profesores para analizar las causas y hacer propuestas concretas. El profesor de matemáticas señaló que se debía a “la predisposición de los alumnos hacia la materia y los antecedentes que traían los alumnos”. Por su parte, el profesor de inglés señaló que los resultados se debían a que el inglés “no es la lengua materna de los alumnos” y además a cuestiones de material, pues no tiene salón y no puede pasar con frecuencia al “Aula de medios” donde pudiera trabajar con la computadora

y proyectar los ejercicios. Para concluir con este punto, el director propuso que: 1) Cada profesor analizara la situación de su materia e hiciera un documento donde plasmara sus compromisos para abatir la reprobación y aumentar el nivel de aprovechamiento, y 2) se utilizara con más frecuencia el cañón para hacer más dinámica la clase
(Diario de campo, caso 14).

La gestión administrativa de los directores

Los directores de este grupo conciben que su función es administrar el plantel y proveer de recursos para la operación del mismo, y es por ello que la carga de trabajo está centrada en lo administrativo y en lo operativo. En este sentido, hacen una fuerte gestión para proveer a sus escuelas de los recursos faltantes en infraestructura, en equipamiento y de personal. Recurren a los programas estatales o federales, como el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC), e incluso algunos hacen uso de sus propias relaciones públicas para hacer mejoras a sus escuelas, como se identificó en el caso 13, quien a partir de su militancia en un partido político, consiguió equipo de cómputo para su escuela.

También son directores que hacen gestiones para atender las problemáticas que consideran afectan el desempeño escolar de los jóvenes. Por tanto, llevan pláticas a los padres, a los alumnos o al profesorado.

- *Entrevistador: ¿Qué hace esta escuela para atender la problemática de los jóvenes?*
- *Director: Nosotros conseguimos o gestionamos, de alguna manera, algunas conferencias, y también unas pláticas con los médicos y también con algunos psicólogos. En el mismo departamento de educación hay profesores o psicólogos encargados de Escuela para Padres; pues también los hemos invitado para dar unas pláticas, y bueno eso es lo que hacemos. Y aquí, a través de la psicóloga del DIF, eh... el año pasado estuvo atendiendo [a] algunas, algunos alumnos. Específicamente eran pláticas personales con el alumno, y pues creo que dio buen resultado*
(Entrevista director, caso 13).

Para la actualización y capacitación del profesorado, promueven la asistencia a los cursos obligatorios que se ofrecen institucionalmente, pero también hacen negociaciones con la supervisión y los Centros de Maestros para que las demandas de los docentes propuestas en los trayectos formativos se atiendan. Algunos de estos cursos están relacionados con la práctica docente y otros no.

- *Entrevistador: ¿Qué otras actividades se realizan o promueven en la escuela para que los maestros se capaciten o se actualicen?*

- *Directora: Hemos hecho un curso de primeros auxilios, hicimos una reunión también... de elaboración de material didáctico, nos dieron algunas estrategias por ahí, de relaciones humanas [...] también, invitamos al Departamento de Educación (del Estado) para un curso sobre emergencia escolar [...]. Aparte, estuvimos invitando a una persona que nos auxiliara para poder elaborar y manejar de una mejor forma el Proyecto Escolar*
(Entrevista directora, caso 16).

Estos directores, como administradores del plantel, llevan a cabo acciones para que sus escuelas dispongan de los recursos necesarios, y para que los docentes reciban la capacitación que ellos mismos consideran requerir.

Promoción de la participación para compartir la responsabilidad

Los directores, cuyo estilo de dirección es administrativo-operativo, promueven la participación de la comunidad escolar para tomar decisiones a través de consensos o por medio de votación. Utilizan las reuniones escolares, al inicio del ciclo escolar, para tomar acuerdos sobre el proyecto o el plan de trabajo anual. Además, promueven la participación en las reuniones bimestrales para tomar acuerdos sobre la disciplina escolar, la forma de apoyar a los alumnos en su aprendizaje, organizar eventos y sobre el funcionamiento general de la escuela.

De igual manera, se caracterizan por delegar los asuntos técnico-pedagógicos, como la supervisión del trabajo docente, la revisión de planes de clase, las visitas a los grupos, en sí, la implementación del currículum, al subdirector y, en caso de existir, al coordinador, aunque esto no significa que no tengan información de lo que se está realizando.

- *Directora: (Refiriéndose a la coordinadora académica). Con ella entregan planes de trabajo [y resuelven] cualquier situación académica. Solamente cuando ella no lo puede resolver llega aquí conmigo. De todo me entero, pero no tienen que llegar primero directamente conmigo. Por ejemplo, que [la coordinadora] ya no pudiera tratar al maestro o que el maestro no quisiera pues pasaría con el subdirector, y ya si él no puede pues ya llegaría aquí*
(Grupo de enfoque, caso 02).

Podría decirse que estos directores, al estar conscientes de la carga administrativa y operativa que tienen, prefieren delegar asuntos técnico-pedagógicos al personal que, por normativa, está facultado para atenderlos.

El ejercicio de la autoridad

Para estos directores el ejercicio de su autoridad está en los asuntos internos de la escuela, como la gestión de los recursos para mejorar la infraestructura y el equipamiento; la organización interna del plantel para darle funcionalidad, resolver problemáticas del alumnado, buscar estrategias para atender a los grupos que no

tienen docente, vigilar la implementación del currículum y otras acciones que desde la normativa les está otorgada por ser la máxima autoridad en la escuela.

La contratación de personal que necesita la escuela representa para ellos un problema —como también se identificó en el primer grupo de directores—, porque no está en sus manos resolverlo. Se sienten impotentes cuando no llegan a la escuela los profesores que deben cubrir las horas vacantes y los grupos no cuentan con el maestro titular de alguna materia, pese a las continuas solicitudes que hacen ante autoridades educativas y sindicato.

- *Entrevistador: ¿Cuáles son las posibilidades que tiene usted de conseguir este tipo de personal?*

- *Director: ¡Ahhhhh!, como director pues sentimos que a veces tenemos todas las posibilidades y... en cuanto estamos en el terreno de los hechos observamos que hay un gran aparato burocrático atrás de esto que a veces nos imposibilita hacer una buena gestión. Acudimos con las autoridades, les hacemos saber de las necesidades que tenemos, pero, pues nos dicen espérame, en la semana que entra, ya lo estoy viendo y le van dando largas al asunto. Se supone que deberíamos tener mejores resultados en esa gestión, pero dependemos también de las autoridades superiores y de lo que ellos nos puedan apoyar. ¡Desgraciadamente!*
(Entrevista director, caso 14).

Para ejercer su autoridad con los profesores, apelan al compromiso y a su buena voluntad, por lo que no todos responden ante la tarea solicitada, como participar en eventos fuera del horario escolar: reuniones con padres de familia, atención a los alumnos rezagados, etcétera. Esta misma actitud la asumen cuando es necesario conversar con los profesores que no dan buen ejemplo al alumnado.

- *Director: Simplemente, o sea, les sugiero y... y pues si les parece, adelante, lo hacen; y si no, pos no*
(Entrevista director, caso 13).

-
- *Entrevistador: En ese caso, cuando hay quejas con respecto a un maestro, ¿usted como director qué ha hecho?*

 - *Director: Bueno, primero escuché a dos señoritas. Se quejan de que a veces el maestro trae aliento alcohólico. Sí, ese es el problema en sí. Comentan, a mí no me consta que en algunos casos ese maestro ha llegado en estado de ebriedad. ¿Qué hice después de escuchar a la jovencita que me refirió ya estando yo aquí que un maestro traía aliento alcohólico?, pues lo que hice fue traer al compañero*

maestro aquí a la oficina, platiqué con él. Primero me percaté que efectivamente traía ese aliento el compañero y este... le hicimos a él una reflexión de su... función que tenía dentro de esta institución y... una invitación para que en lo sucesivo no pudiera reflejar el mismo problema
(Entrevista director, caso 14).

En suma, estos directores reconocen cuál es su ámbito en el ejercicio de la autonomía, tratan de moverse en el marco normativo, pero son cuidadosos para ejercer su autoridad cuando los docentes no cumplen con su trabajo o tienen un comportamiento inadecuado en la escuela.

Reconocimiento por su trabajo

La comunidad escolar los reconoce como “la autoridad” por su capacidad de gestión para atender las necesidades de la escuela. Su trabajo se observa en mejoras en la planta física, en el equipamiento escolar y en las decisiones que han tomado en beneficio de la escuela.

- *Directora: Ahora también dicen, ¿sí?, que la escuela está cambiando, que la escuela ya está funcionando de manera más normal, que la escuela está bonita, que ahora sí incluso los padres de familia están haciendo algo, que ya se ve, que ya es distinto y (este) pero nos perdieron mucho la confianza por todos aquellos antecedentes que se tienen, pero parece que está moviéndose hacia un buen nivel en cuanto a prestigio*
(Entrevista directora, caso 16).

Los logros que han obtenido se traducen también en satisfacción personal, porque la plantilla docente de la escuela, los padres de familia y los alumnos también se dan cuenta de ello. Los directores recién designados se escuchan optimistas para hacer mejoras, y los que tienen varios años en el cargo sienten que han cumplido con el trabajo encomendado, a pesar de factores adversos.

- *Entrevistador: ¿Cómo se siente respecto al trabajo que ha realizado?*
- *Director: Satisfecho.*
- *Entrevistador: ¿Cuáles serían los... los argumentos para decir que usted está satisfecho con el trabajo?*
- *Director: Por la respuesta que dan los alumnos o padres de familia en las juntas. [...] con las acciones que se toman para atender la escuela. [...] Desafortunadamente, siempre existen factores desfavorables que impiden [...] cumplir con la labor que tiene uno encomendada, pero pues, de alguna manera, trata uno de ir solucionando eso*
(Entrevista director, caso 13).

Podría decirse que ellos perciben el reconocimiento a su trabajo por la gestión que han realizado para mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de sus escuelas y, al mismo tiempo, esto les genera satisfacción porque sienten que su trabajo administrativo y de gestión lo han desempeñado satisfactoriamente.

Autoevaluación crítica de su función

La valoración que hacen de su trabajo se caracteriza por incluir tanto fortalezas como debilidades, las cuales están muy relacionadas con el desempeño que han tenido en sus escuelas.

Se perciben como personas entusiastas, optimistas, promotores de mejoras para el centro escolar, situación coincidente con lo descrito en páginas previas. El optimismo es una cualidad que está presente de manera particular con los directores de recién ingreso en el cargo, como la directora del caso 02 y el director del caso 14.

- *Entrevistador: ¿Cuáles podríamos decir que son sus fortalezas?*
- *Directora: Mi buen ánimo y deseo de hacer las cosas, y otras cosas, bien a lo mejor no lo logro pero sí tengo muchas ganas de hacerlo, quiero mucho a esta escuela porque aquí estudiaron todos mis hijos [...] y optimismo*
(Entrevista directora, caso 02).

Por otra parte, ellos reconocen que su gestión ha tenido deficiencias, porque no cuentan con la formación para desempeñarse como directores, aunque tengan muchos años en el sistema educativo, ya que ser director implica tener otros conocimientos para lo cual no están capacitados.

- *Entrevistador: ¿Usted identifica algunas debilidades en su función como directora de la escuela, en su trabajo cotidiano?*
- *Directora: Yo siento que me hace falta manejar la cuestión de la normatividad. Yo alegré antes de venir como directora: salimos... algunos directores ¡pues novatos!, aunque seamos viejos en el sistema, como directores no. Y no manejamos las condiciones generales de trabajo; por ejemplo, algún documento normativo. ¡No lo conocemos! Todo lo que tenemos son copias y cachitos de documentos, entonces esa sí es una debilidad para que yo pueda ejercer completamente, sí porque al profesor en muchos casos hay que decirle "en el artículo fulano de tal, en tal fracción dice esto, esto y esto entonces, por eso no se puede hacer eso" de otra manera no... se le montan pues, entonces esa para mí es una debilidad*
(Entrevista directora, caso 16).

Son directores que hacen una valoración crítica de su desempeño, porque reconocen fortalezas de su trabajo y también debilidades. Esta cualidad la comparten

con los directores profesionales, aunque el centro de sus fortalezas está en la gestión de los recursos para la mejora de sus escuelas.

3.3. Dirección con referencia a la norma

En este grupo se encuentran los casos 03, 06, 07, 11, 12, 17 y 19. La característica más sobresaliente es que su trabajo se apega al cumplimiento de la normatividad en distintos aspectos de su función: en la gestión que realizan, en la promoción de la participación del colectivo docente, en el seguimiento de la tarea pedagógica y en el ejercicio de su autoridad.

Están al pendiente del funcionamiento general de la escuela, resuelven en primera instancia asuntos administrativos y la gestión de los recursos, y aunque para ellos las cuestiones técnico-pedagógicas son importantes, las delegan al subdirector, al coordinador y a otras figuras a las que normativamente les corresponde realizar esta función.

Como se trata de directores que se desenvuelven en el marco legal establecido, no se aprecia de forma evidente el ejercicio de un liderazgo pedagógico ni tampoco un reconocimiento por parte de la comunidad escolar hacia su labor. Esta falta de reconocimiento también se percibe en su motivación, ya que no están satisfechos con su tarea, aunque lo atribuyen a situaciones ajenas. En la valoración que hacen de su trabajo y de la escuela está presente la falta de reconocimiento de las debilidades y el culpar “a otros” de éstas.

En las páginas siguientes se describen, de manera amplia, las características de estos directores desde las dimensiones de análisis.¹²

Ejercicio de un liderazgo apegado a la norma

La visión de los directores sobre lo que pueden llegar a ser sus escuelas es limitada, porque se centra, casi exclusivamente, en mejorar la infraestructura o el equipamiento de la escuela; pero, a diferencia del tipo anterior, suele ser poco clara porque no proporciona pautas para la acción administrativa o pedagógica. Esta condición ocasiona que el ideal de escuela sea inconsistente con las prioridades y metas que se establecen en las planeaciones anuales, como se ejemplifica en el caso 12, donde su prioridad consistía en introducir la tecnología a la escuela y éste era realmente el ideal que se compartía con el equipo directivo y los profesores.

- *Entrevistador: ¿Cuál es su ideal de escuela?*
- *Director: Mi ideal de escuela, ¡híjole!, sin ningún problema, con un número adecuado de alumnos al interior de los salones, con una estructura en material didáctico y en servicios en*

¹² Cabe recordar que la caracterización está sustentada en seis grupos de indicadores: liderazgo pedagógico, director como gestor, el liderazgo compartido, ejercicio de la autoridad, liderazgo reconocido y autoevaluación.

lo general suficiente, que los chicos tengan acceso a toda nuestra institución

(Entrevista director, caso 12).

- *Entrevistador: ¿Si tuviera recursos económicos suficientes, en qué los invertiría?*
- *Director: En tecnologías de la información y la comunicación. Definitivamente, si cada maestro tuviese su cañón en su salón, que los chicos tengan acceso a sus páginas y estemos constantemente conectados a red, sería maravilloso.*

(Entrevista director, caso 12).

Como su visión está centrada en mejorar la infraestructura, poseen un conocimiento amplio de lo que sus escuelas necesitan mejorar en este aspecto. Los directores que laboran en planteles con mucho alumnado, o que se ubican en zonas rurales, centran su atención en la existencia de espacios esenciales como aulas y talleres; en cambio, los de secundarias localizadas en zonas urbanas y que disponen de recursos económicos suficientes, consideran necesario invertir en mejorar los espacios existentes o construir espacios adicionales: cambiar los pisos, techar las canchas o construir una nueva sala para maestros. Estas inquietudes no reflejan una preocupación central por atender las necesidades de infraestructura en beneficio de la acción pedagógica de la escuela.

Con respecto a las necesidades de actualización docente, estos directores carecen de información específica y, aunque dicen haber elaborado el trayecto formativo, donde se plasman las necesidades de formación de los maestros, se limitan a señalar aspectos generales como “saber tratar a los adolescentes”, “cambiar la enseñanza tradicional”, “manejar la metodología de telesecundaria”, “saber utilizar la tecnología” (este último tema aparece como una inquietud constante).

- *Entrevistador: ¿Cuáles son las necesidades principales de formación o actualización que usted ha identificado en su equipo de maestros?*

- *Directora: El uso de las nuevas tecnologías... las nuevas técnicas de trabajo en el salón de clase y... sobre todo un poquito de más deporte para que conozcan los adelantos que hay en su asignatura*

(Entrevista directora, caso 03).

Cuando se les solicita hacer una valoración de sus escuelas, lo hacen de manera limitada o muy general, destacan fortalezas y debilidades relacionadas con la infraestructura, el equipamiento —sobre lo cual tienen un conocimiento mayor—, el prestigio de la institución y la ubicación del plantel; sólo algunos incluyen el compromiso de los profesores o asuntos de tipo pedagógico como la falta de actualización docente. Sin embargo, a la par proporcionan argumentos que justifican tal situación, responsabilizando al sistema u otros elementos ajenos a la dirección o al centro escolar.

Esta actitud de culpar a otros de las debilidades de la escuela, también se observa cuando se les cuestiona sobre los problemas pedagógicos que presentan los alumnos y su origen. Para ellos, el bajo desempeño y la reprobación están determinados por la desintegración familiar, las carencias económicas de las familias, la globalización y otros elementos del contexto.

- — *Entrevistador: ¿Cuáles son los problemas pedagógicos más frecuentes que presentan los alumnos de esta escuela y que pueden ocasionar fracaso escolar como reprobación o deserción?*
- — *Director: Una apatía desmedida para estudiar, para elaborar sus trabajos o participar en clase.*
- — *Entrevistador: ¿Cuál cree usted que son las razones principales por las que se presentan este tipo de problemas?*
- — *Director: Pues yo creo que es la etapa, la etapa que vivimos todos, el niño, el adolescente y el adulto. La masificación de los medios de comunicación, el desamor a nuestros símbolos patrios, el no respeto a nuestros mayores, yo creo que son acciones que ahorita en la actualidad están desintegrando a la familia, aunado a tanto divorcio, tanta madre soltera y tanta violencia que vemos en la televisión o que ven los niños, los niños y jóvenes, entonces yo creo que les contribuye a que... que su formación sea un tanto irresponsable
(Entrevista director, caso 11).*

Este grupo de directores promueve que en sus escuelas se realice el seguimiento del aprendizaje y comportamiento de los alumnos. En las reuniones de Consejo Técnico, bimestrales, o incluso en las de academia que presiden, se analizan, junto con los profesores y el personal de apoyo —cuando existe el trabajador social u orientador educativo—, las calificaciones y la conducta de los alumnos y se toman acuerdos para apoyarlos.

- — *Entrevistador: ¿Qué temas se discuten en estas reuniones de trabajo colegiado?*
- — *Coordinadora Académica: En relación con el aprovechamiento de los alumnos. Al término de cada bimestre se analiza el aprovechamiento, la reprobación y se ha implementado... proyecto para que aumente más el aprovechamiento, nada más.*

- *Director: Otra de la [sic] temática es la disciplina, tanto en el aula como fuera del aula, el orden que debemos de tener, la entrada puntual a clase, la salida, el respeto al timbre, los honores a nuestros símbolos patrios, a nuestros héroes y el planeamiento didáctico que tenemos que estar muy vigilantes de que el maestro lo cumpla y lo lleve a cabo en su aula... ahora se pide un seguimiento de estas cosas (este) y estamos intentando, en la medida de nuestras posibilidades, llevarlo a cabo porque sabemos que es en beneficio de la escuela, en beneficio de los alumnos y en beneficio profesional también de nosotros (Grupo de enfoque, caso 11).*

Las evidencias disponibles indican que el seguimiento al trabajo de docentes es escaso y se limita a vigilar que la planeación se elabore y se desarrolle, pues está normado que el subdirector o el coordinador académico revisen cada semana los planes de clase para garantizar que los profesores efectivamente planeen su trabajo, así como para identificar los contenidos, las estrategias y los materiales que se emplean. De esto hizo referencia el director del caso 11.

Los directores reconocen que los docentes necesitan actualizarse para mejorar su práctica docente, y algunos son más enfáticos que otros en esta necesidad; sin embargo, la formación que promueven se limita a la que se oferta institucionalmente —los cursos obligatorios al inicio del ciclo escolar que promueve el PRONAP, o bien los que se ofrecen desde la supervisión o las jefaturas—; los directores de este tipo no promueven actividades adicionales para atender necesidades específicas argumentando, entre otras razones, que no hay tiempo, que se carece de recursos económicos y humanos para llevar a cabo esta actualización, e incluso, en algunos casos, los directores no obligan al profesorado a que acuda a los cursos que se imparten en la zona escolar porque se realizan en un turno distinto al que están contratados y la normatividad no les faculta para ello.

- *Entrevistador: ¿Cuáles actividades ha hecho la escuela para apoyar esta formación específica que usted identifica en sus maestros?*
- *Director: Desgraciadamente pocas, porque encima tenemos el tiempo; no hay el tiempo propicio para hacer los cursos de actualización, estamos regidos por un... por el programa y por gentes en el Instituto de Educación y aparte... los... mismos padres de familia me dijeron que [no se debería dejar] una semana de clase para poder capacitar a los profesores (Entrevista director, caso 03).*

Para estos directores, parece imposible atender la formación de los docentes por las condiciones de la escuela y las exigencias del sistema estatal de educación. De manera adicional, es de considerar las condiciones de contratación de los maestros, pues en algunas escuelas, los directores se enfrentan a un grupo

fragmentado de docentes, donde una asignatura es impartida por varios maestros, lo que implica que se encuentren muy pocas horas en el plantel, y en consecuencia exista mayor dificultad para conciliar espacios para la actualización. Así lo señalaron los directores en los casos 03, 11.

Gestión para atender lo administrativo y cotidiano

Su actividad se centra en atender los asuntos administrativos y operativos del plantel —organizar eventos, dar respuesta a las demandas cotidianas que se presentan de improviso, conversar con padres de familia, alumnos, personal y con otros que soliciten la intervención del director—, aunque están conscientes que deberían atender asuntos técnico-pedagógicos.

- — *Entrevistador: ¿Cuáles son las actividades que en este periodo del año demandan más tiempo?*

- — *Directora: Yo quisiera que lo pedagógico me ganara más tiempo, pero en sí, lo administrativo me gana más tiempo, ... la atención al público, que [a] veces ni siquiera son padres de familia, son otros tipo de público la [sic] que me gana más atención
(Entrevista directora, caso 03).*

- — *Director: Cuestiones administrativas... luego lo de los padres de familia y... la comunicación con mis compañeros directivos, subdirector y coordinadores
(Entrevista director, caso 11).*

Debido a que los asuntos administrativos consumen mucho tiempo, las cuestiones técnico-pedagógicas se delegan a la subdirección o a los coordinadores. En el caso de los directores de telesecundaria con grupo a cargo (caso 17), se opta por solicitar a otro maestro que atienda a su grupo para realizar las actividades administrativas impostergables.

En lo referente a la gestión de los recursos, los directores realizan una gestión importante para atender las demandas de la escuela que día a día se necesitan. Esta gestión es más visible en las telesecundarias, debido a las carencias que tienen; sin embargo, los directores de las escuelas con infraestructura óptima (casos 03 y 12) buscan hacer mejoras, como cambiar el piso del patio o construir el estacionamiento para el personal, aspectos no fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Promoción de la participación para compartir responsabilidades como lo estipula la norma

Las decisiones que deben tomar estos directores prefieren hacerlas de manera “colegiada”, en las reuniones bimestrales, en las de Consejo Técnico y en las académicas, pues consideran que el colectivo docente debe participar en ellas como

está estipulado normativamente, pero también, para algunos, esta forma de proceder permite responsabilizar a todos de las decisiones tomadas.

- – *Director: Nos reunimos a veces en forma general, como es una escuela chica [...] es fácil reunir [a] todo el personal... y analizamos los problemas que hay entre todos y ponemos el [orden del día], donde los puntos a tratar son éstos y éstos. Y sí, sí discutimos, sí analizamos: “yo le hice así” “yo le hice acá” “¿A poco este muchacho está reprobado contigo?”, “sí”, “¿y por qué?”... respetamos sus ideas, sus experiencias*
(Entrevista director, caso 07).

-
- – *Director: Generalmente, yo acostumbro por política... siempre consultar aunque sea el mínimo detalle aun pudiendo resolverlo yo, teniendo la facultad no lo hago, siempre ando consultando, siempre ando pidiendo opinión al subdirector, a los coordinadores, los reúno, nos reunimos cada semana, vemos los “problemitas” o “problemotas” y pido la opinión de ellos y llegamos a un acuerdo. No soy dado en tomar decisiones, no porque no quiera o no pueda, sino porque no lo creo prudente, los maestros y los alumnos, pero sobre todo los maestros, son muy sensibles a esta situación y ya la experiencia nos da, de que... dos o tres cabezas piensan más que una y la carga pesa menos también*
(Entrevista director, caso 11).

Como estos directores se apegan a lo establecido en la norma, consideran que el subdirector, los coordinadores y las academias deben asumir sus responsabilidades. No cuestionan si esas personas tienen las competencias para desempeñar tales funciones, lo importante es que pueden compartir con otros la responsabilidad del funcionamiento de la escuela.

- – *Director: Para fortuna de [nuestra secundaria] tenemos un coordinador de actividades académicas, un coordinador de actividades tecnológicas, un coordinador en actividades deportivas, una coordinadora de servicios complementarios. Esto definitivamente viene a fortalecer a que la carga la compartamos y nos vamos a esa responsabilidad*
(Grupo de enfoque, caso 12).

Ejercicio de la autoridad otorgada

El ejercicio de su autoridad se caracteriza por apegarse a lo que dicta la normatividad, porque consideran que éste es su marco de acción y, al mismo tiempo, les permite evadir el conflicto.

- *Director: Bueno, por ejemplo, con el personal hay normatividades, con los maestros, con los alumnos hay normatividad, con los padres también hay normatividad, hay un reglamento, un compromiso de [ellos] que tienen que cumplir (Entrevista director, caso 07).*

Algunos directores se perciben a sí mismos como los ejecutores de los lineamientos establecidos por la administración educativa estatal, porque cuando se les asignó el cargo, se les otorgó autoridad para llevar los asuntos de la escuela, siempre y cuando sus decisiones estuvieran apegadas a la normativa.

- *Directora: Tenemos posibilidad de tomar las... decisiones dentro de la escuela, pero siempre y cuando estén acorde a la normatividad que maneja el Instituto de Educación, sin salirnos de la norma (Grupo de enfoque, caso 03).*

Al igual que otro tipo de directores, éstos reconocen que la contratación de personal no es un asunto sobre el cual puedan tomar decisiones, porque existen serias restricciones para ello, sobre todo por la intervención del sindicato. De esta manera, aunque normativamente pueden solicitar remover al personal que no cumple con su trabajo, prefieren no hacerlo para evitar los conflictos que esto genera.

Para estos directores el conocimiento de la normatividad es necesario porque les permite evitar conflictos cuando alguien evade su responsabilidad, pues utilizan los lineamientos para señalar las obligaciones que deben cumplir según los estatutos en la escuela, como se observó en el caso 07.

Éstos consideran que hay elementos del sistema educativo que afectan su autoridad; por ejemplo, se sienten impotentes cuando por motivos de cambio o jubilación falta personal docente en el plantel. Tampoco realizan movimientos en el personal para atender las horas vacantes, lo cual ocasiona que los grupos se queden sin clases, situación que puede durar varios meses.

- *Director: El burocratismo... tan, tan imperante en nuestro medio que duran hasta un mes o más de un mes, en algunas escuelas, 15 días por lo menos, que no nos sustituyen al maestro entonces nosotros nos sentimos ¡entre la espada y la pared! porque ni somos catedráticos de "x" asignatura, ni nos mandan al elemento necesario para cubrir esa falla, entonces ahí resulta la dificultad (Grupo de enfoque, caso 11).*

Reconocimiento delimitado al nombramiento

La percepción de estos directores es que ellos realizan las actividades que tienen encomendadas y éstas pueden ser o no aceptadas por el profesorado. De este modo, ellos ofrecen ayuda a los maestros, les piden su intervención en la toma de decisiones, hacen

propuestas para la mejora de la escuela y las reacciones a ello pueden ser distintas: desde apoyo porque coinciden con su forma de ver las cosas (caso 12), hasta el hecho de que no acepten lo que se les dice, como se observó en los casos 11 y 19.

- – *Coordinadora: Mis respetos para el profe X (director). Nos da la posibilidad de, de que nosotros tomemos decisiones, de que se respete[n] nuestras decisiones y el trabajo en conjunto (Grupo de enfoque, caso 12)*
- – *Entrevistador: ¿Qué influencia tiene usted en el trabajo que hacen sus maestros?*
- – *Director: A mí me gusta darles espacio a los compañeros ¿sí?, pero en su momento, sí hacemos las observaciones pertinentes, dado que se dificulta precisamente con los compañeros que todavía no están bien compenetrados en lo que es, este, el sistema. Y sí ha habido un poquito de choque a lo mejor, porque ellos se sienten que se les está imponiendo una forma de trabajo, y finalmente, bueno, pues es nada más una opinión (Entrevista director, caso 19).*

La comunidad escolar sabe que ellos son los directores y como tales tienen autoridad legal, porque han recibido el nombramiento de la administración para representar y organizar la vida interna del plantel; sin embargo, la aceptación de esta autoridad puede ser mayor o menor, dependiendo de la forma en que han procedido para tomar decisiones y del apoyo que ofrecen a los profesores.

Cuando se pregunta por su grado de satisfacción, algunos directores dicen estar “satisfechos” porque han logrado objetivos personales, profesionales o porque han trabajado para hacer mejoras en sus escuelas. Sin embargo, no mencionan elementos relacionados con el reconocimiento que tienen por parte de la comunidad escolar, más bien, se aprecia que su satisfacción no es plena, porque hay condiciones del plantel, de los profesores y del sistema que les han impedido realizar su trabajo como ellos quisieran.

Autoevaluación sin crítica de su función

Cuando estos directores hacen una valoración de su trabajo, se advierte que a todos les gusta su profesión, y ésta es una fortaleza importante. También agregan otras de tipo personal como su carácter y su interés por apoyar a los docentes y por atender a la comunidad; sin embargo, para ellos no es fácil mencionar debilidades, ya que, en principio, ninguno alude a debilidades propias de la función; algunos evaden mencionar cualquier debilidad (casos 07 y 12); hay quienes señalan aspectos personales como su carácter (caso 03 y 17); otros más mencionan elementos ajenos a su función como el vivir a una distancia importante de la escuela (caso 06); otros las atribuyen a cuestiones del sistema (caso 17), y otros más a la incompreensión de sus compañeros (caso 11).

- *Director: Mis fortalezas. Que nunca he aspirado a ocupar un cargo administrativo, ni siquiera de supervisión o de jefatura de enseñanza, me resulta muy cómodo y agradable estar en la escuela, en un centro de trabajo donde podemos hacer mucho, donde podemos desarrollar nuestras habilidades y aptitudes y saber que si nosotros estamos contribuyendo a formar un ciudadano libre, de pensamiento libre, estamos forjando a la patria, aun desde nuestra trinchera. [...] Debilidades. Que nuestros compañeros no entienden a veces la función del director, [...] que no es tanto técnica pedagógica, más bien nos convertimos en administradores de la educación... ellos lo ven mal, y lo mismo que salimos con mucha frecuencia, por invitaciones de otros compañeros, de otros eventos, de otras escuelas o del propio Instituto y también lo ven mal, no tanto que sea mi debilidad, es mi debilidad frente a los compañeros, no mi debilidad propia (Entrevista director, caso 11).*

En este grupo de directores lo que se percibe es la dificultad de realizar una valoración crítica de su actividad profesional, pues para ellos las debilidades o bien no existen, o son responsabilidad de “otros” factores, lo cual imposibilita señalar aspectos de su gestión donde necesitan mejorar.

3.4. Dirección invisible

En este grupo se encuentran los casos 04, 15 y 20. Es un tipo de dirección calificada como invisible porque se alude a directores ajenos al trabajo pedagógico de sus escuelas, que desconocen cómo se hace el seguimiento, sobre todo de docentes; promueven que los profesores acudan a cursos de actualización sin considerar las necesidades reales; ejercen una autoridad temerosa o pusilánime; se centran en cuestiones administrativas porque consideran que son su prioridad; y se desentendían de las cuestiones técnico-pedagógicas, para que las realicen los subdirectores o los coordinadores, cuando existe este personal en las escuelas.

Por la forma en que proceden, no son reconocidos por la comunidad escolar, y ellos mismos lo advierten, aunque se justifican. Para estos directores, la problemática escolar y sus propias debilidades no son su responsabilidad, sino que las atribuyen a eventos externos, a las condiciones del sistema o al contexto familiar, etcétera.

La descripción amplia de este tipo de dirección se muestra en las siguientes páginas.

Dirección sin liderazgo pedagógico

Estos directores se caracterizan por carecer de una visión clara que pueda guiar el trabajo de sus escuelas. Están preocupados por mejorar la infraestructura; sin embargo, sus planteamientos parecen “ambiciosos” e “irreales”, por lo cual difícilmente se pueden concretar en acciones para mejorar las condiciones que identifican como adversas para el aprendizaje de los alumnos.

- – *Entrevistador: ¿Cómo es la escuela que usted quiere tener?*

Director: Yo quisiera tener una escuela que fuera autosuficiente; una escuela en la que nosotros mismos generáramos los recursos para poder salir adelante, claro, no prescindir del apoyo del gobierno del estado o del gobierno federal porque difícilmente podríamos salir adelante, pero sí que fuera una escuela productiva
(Entrevista director, caso 04).

- – *Director: Me gustaría tener una escuela en la cual los alumnos y los maestros estén en condiciones óptimas de trabajo y los muchachos de aprendizaje; que la escuela tenga todo lo necesario: todo el material, toda la tecnología necesaria. Quisiera que mis alumnos, cuando salgan todos, tengan, pues, los conocimientos básicos para desarrollarse de la mejor manera ante la sociedad, ante su familia, cuando sean padres de familia y tengan también una manera de vivir decorosa. Los maestros que sean responsables, cumplidores, que sean pues más dinámicos*
(Entrevista director, caso 15).

En cuanto al conocimiento de las necesidades de sus escuelas, ellos centran su atención en la infraestructura, el equipamiento y el personal —disponer de más aulas o mejorar la infraestructura, mejorar el equipo de cómputo, contar con la presencia de psicólogo para atender a los jóvenes—; elementos que, sin duda, son necesarios. Destacan que los profesores necesitan capacitarse en el manejo de la tecnología como elemento prioritario, pero desconocen los aspectos específicos donde la actualización docente es fundamental.

Asimismo, no identifican la problemática pedagógica de los alumnos, como lo es la reprobación, la deserción, el aprovechamiento escolar bajo; y si lo hacen, la justifican por las condiciones socioeconómicas de las familias.

- – *Entrevistador: ¿Cuáles son los problemas pedagógicos más frecuentes que presentan los alumnos y que pueden estar ocasionando el fracaso escolar o la reprobación escolar de alumnos, problemas más evidentes?*
- – *Director: Sí, bueno, el fracaso [escolar] se está dando [por] la desintegración en el sentido de que el papá anda trabajando por un lado y que la mamá anda trabajando por otro y que el muchachito ahí se está en la casa y que si vino a la escuela pues bueno y si no vino pues no supimos; muchas de las veces llegan en la noche nada mas a descansar y al día siguiente igual, entonces muchos de los casos veo yo que es por ese detalle, el distanciamiento que se tiene entre padres y en este caso los hijos*
(Entrevista director, caso 04).

Esta misma situación se observa cuando se les pide identificar las debilidades existentes en sus escuelas. Por un lado, sólo centran su atención en cuestiones de infraestructura y equipamiento, sin considerar cuestiones pedagógicas; y, por otro, atribuyen esas carencias a las autoridades, que si bien pueden tener fundamento en ello, el mensaje que envían es: “se trabaja con lo que se tiene” y la problemática presente en sus escuelas no es su responsabilidad.

- – *Entrevistador: ¿Cuáles son las principales debilidades que puede tener la escuela?*
- – *Director: [...] Juna de las debilidades que tenemos es precisamente que no estamos a la vanguardia en tecnología, [...] ahorita acabamos apenas de adquirir, gracias al esfuerzo de los compañeros, el video proyector para que esté dispuesto para el personal, pero apenas en este ciclo escolar y eso por iniciativa y trabajo de los compañeros, yo digo que todas esas herramientas nos las deben de proveer [refiriéndose al gobierno estatal] para que podamos estar a la vanguardia y que nos digan cómo se utiliza y que nos digan esto se hace así*
(Entrevista director, caso 04).

Podría decirse que estos directores tienen un conocimiento limitado de las necesidades de sus escuelas y de la problemática que se presenta en ellas.

En lo referente al seguimiento de la actividad pedagógica, se observa que es esporádico, y prácticamente sólo se realiza con respecto al aprovechamiento —calificaciones— y a la conducta de los alumnos. Estos elementos se analizan en las reuniones bimestrales que por norma deben realizarse.

Por lo que toca al desempeño docente, no se lleva el seguimiento, ya que los coordinadores, responsables de realizar esta actividad, tienen poco tiempo para esta función y los subdirectores no la asumen.

- – *Entrevistador: ¿Usted hace visitas a los grupos, a las visitas formativas?*
- – *Director: Sí, visito a los grupos cuando, para platicar con ellos, ver por su conducta, por su buen aprovechamiento.*
- – *Entrevistador: Pero, ¿hay observación de clases para dar asesoría a los maestros?*
- – *Director: Con el maestro [coordinador académico] él debe entrar a los salones como coordinador y observarlos.*
- – *Entrevistador: ¿Y sí lo hace o no?*

- *Director: [...] la verdad, ahora creo que no lo ha hecho, ahora que vino el supervisor, creo que cuando platicaron con él para ver los planes de trabajo de los maestros, creo que no, creo que no lo había hecho, no había entrado él a ningún salón a observar clases; yo, la verdad, no he entrado tampoco sino que yo hago la [no es claro], y yo entro a los grupos, a platicar con todos sí entro*
(Entrevista director, caso 15).

El relato del caso 15 ejemplifica que estos directores se encuentran alejados del seguimiento a la actividad pedagógica, porque consideran que no es su responsabilidad.

Por lo que respecta a la promoción del desarrollo profesional de los docentes, ellos la limitan a la oferta institucional, aunque se advierte que algunos animan al profesorado a que acuda a cuanto curso pueda tomar, ya sean los que se ofrecen en la Carrera Magisterial, los del PRONAP, o bien que continúen sus estudios profesionales de Normal Superior.

- *Entrevistador: ¿Cuáles son las actividades que se promueven en la escuela para apoyar la formación de los docentes?*
- *Director: [...] los invitamos que si hay algún curso, por ejemplo al maestro de artísticas, la vez pasada le dimos la oportunidad de que se vaya una semana a Mérida porque él iba a tomar un curso de educación artística [...] si llega otro maestro y me dice "fíjate que hay otra conferencia en tal lugar, ahí voy a estar, ¿me dejas?"; lo dejo ir. No ponemos obstáculos en educación profesional, en donde sea y lo apoyamos con los días necesarios, aquí nos hacemos responsables de lo que suceda; pero sí me gusta que los maestros salgan, que sobre todo convivan con otros que trabajan en su área, no hay obstáculos, aquí le damos facilidades para que el maestro se prepare; desgraciadamente hay maestros que a veces no quieren salir*
(Entrevista director, caso 15).

También se encontró que otros directores de este tipo reducen la convocatoria a los cursos obligatorios, porque consideran que hace falta un compromiso real de los profesores por capacitarse y que estudiar maestrías o doctorados realmente no trae beneficios a la escuela.

Tanto la promoción indiscriminada de los cursos, como la falta de ellos, reflejan que estos directores no tienen un conocimiento preciso de los aspectos en los cuales los docentes necesitan formarse para mejorar su desempeño profesional.

La gestión centrada en la administración

Su actividad se caracteriza por atender asuntos administrativo-financieros: gestión de recursos, llenar documentación de la escuela; o bien, aspectos organizativo-operativos: organizar los concursos, atender a los padres de familia o los asuntos surgidos de improviso.

Algunos consideran que las cuestiones técnico-pedagógicas son importantes para la escuela, pero señalan que tratar los asuntos administrativos les consume todo el tiempo, porque los consideran tan importantes que no los pueden delegar, solamente a ellos les compete realizarlos. En cambio, los temas técnico-pedagógicos, como son el apoyo y la asesoría a profesores, se pueden delegar a los subdirectores o a los coordinadores, porque con ellos comparten esa responsabilidad.

- – *Entrevistador: ¿Cuáles son las actividades que le demandan más tiempo a la semana?*
- – *Director: Hijole, la carga administrativa, nos está acabando, no nos da chance de atención académicamente; menos de estimular a los compañeros, menos de dedicarles un tiempo para poder platicar de ellos o más bien dicho, de enterarnos de las problemáticas que están atravesando; yo he manejado que un maestro que viene con problemas es muy difícil que pueda desempeñarse al cien por ciento, pero para que podamos entenderlo, necesitamos saber qué problemas se le están presentando, tonces [sic] la carga administrativa ha sido tremenda este año
(Entrevista director, caso 04).*

-
- – *Entrevistador: ¿Cuáles son las actividades más importantes para usted como director en la escuela que no debiera de descuidar?*
 - – *Director: Que no debiera de descuidar, sería la parte administrativa, y la parte comunitaria [...] por la necesidad, en relación con el pueblo; y la parte pedagógica, con el apoyo de la maestra [refiriéndose a subdirectora] y del coordinador, pues lo podemos dejar; pero, siento que en nuestro caso lo fuerte es la parte de gestión y que ya viene siendo lo administrativo en relación con la comunidad y las autoridades, con todos, con el pueblo
(Entrevista director, caso 15).*

Aunque consideran que su trabajo es importante para lograr mejoras en la infraestructura, la gestión que realizan se caracteriza por buscar los beneficios de los programas existentes. De hecho, las escuelas de estos directores estaban inscritas en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), pero en una de ellas se había optado por salirse del programa porque les era difícil cubrir los requisitos que éste les pedía. Por las características aquí descritas, parece que la gestión que realizan es muy débil.

Distribución de la responsabilidad

Para estos directores la participación es necesaria porque de esta manera legitiman las decisiones; sin embargo, no discriminan quién debe participar para tomar una u otra decisión. Incluso, si es posible, se desentienden del proceso, y dejan que otras figuras, como subdirectores o coordinadores académicos, presidan las

reuniones de Consejo Técnico cuando, por norma, ellos son los responsables de su conducción. Esta forma de incorporar al personal la califican como democrática, ya que genera la participación y responsabilidad de toda la comunidad escolar; sin embargo, no lo es, porque para ello se requiere de la participación comprometida y responsable de quienes intervienen.

Con la intención de compartir responsabilidades sobre el funcionamiento escolar, incorporan al profesorado en las comisiones o dejan en manos de la subdirección o coordinación asuntos de su competencia, sin hacer un seguimiento de lo que están realizando.

- – *Director: [...] un servidor está buscando la manera de que se haga un trabajo colegiado, un trabajo compartido en la que los resultados sean buenos, sean malos se compartan y que no sean única y exclusivamente del director de la escuela la responsabilidad [...] a inicio del ciclo escolar o hay veces que también sobre la marcha, tenemos que formar alguna otra comisión y empezar a trabajar en ella. Nosotros mencionamos cuatro, cinco gentes que van a ser los responsables, por ejemplo, de la cuestión académica [...] Entonces se nombran las comisiones, en base a [sic] las comisiones o a los comisionados en conjunto con [la] dirección de escuela, se hace el plan de trabajo*
(Entrevista director, caso 04).

Por el discurso, parece que los directores están convencidos de que la colaboración y la distribución de las actividades es una forma de responsabilizar al personal del funcionamiento escolar. En la práctica se observó que los subdirectores tenían una carga fuerte de trabajo, atendían las demandas cotidianas, hablaban con los alumnos, mientras “aparentemente” los directores se ocupaban de asuntos administrativos o de la gestión de los recursos.

Además, se vio que los directores no realizan un seguimiento a las tareas que delegan, pues suponen que los responsables las realizan correctamente; por ejemplo, dan por hecho que el coordinador académico visita a los grupos, da asesoría a los profesores y lleva el seguimiento del desempeño de alumnos y docentes, eventos ejemplificados con anterioridad.

Ejercicio de una autoridad pusilánime y de poco carácter

Su marco de acción se restringe a lo que se puede hacer al interior de la escuela: gestión de los recursos materiales y financieros, y dar solución a lo que cotidianamente se presenta.

La evasión de conflictos con los profesores y también con el sindicato es un elemento característico de su gestión: no exigen a los profesores que acudan a los cursos obligatorios; no promueven los descuentos cuando proceden, son muy tolerantes con el profesorado y solapan los incumplimientos, argumentando que

el contexto donde se desenvuelven es difícil, o que tienen doble turno y, por lo tanto, no pueden exigirles demasiado.

- *Director: Los maestros que tienen una sola actividad siguen las indicaciones con más tranquilidad, hay veces que uno a lo mejor es un tanto fuerte en dar alguna indicación y uno sabe luego, cuál es la persona que tiene doble trabajo y cuál es la que no, entonces [el doble turno] influye bastante (Entrevista director, caso 04).*

Esta misma actitud se observa en el trato con los jóvenes; por ejemplo, el director del caso 15 toleraba las faltas graves de indisciplina, incluso de drogadicción, objetando que ellos vivían en condiciones de desintegración familiar por lo cual necesitaban tratarlos de manera distinta; no proponía soluciones ni su canalización a las instancias adecuadas.

Todos estos elementos muestran la presencia de una dirección que evade ejercer la autoridad que por normatividad se le ha otorgado.

Directores que carecen de reconocimiento

La forma en cómo este grupo de directores ejerce su función —al tomar decisiones “democráticamente”, delegar funciones, desentenderse de la actividad pedagógica y del funcionamiento de la escuela, y evadir responsabilidades como autoridad, entre otros— genera que la comunidad escolar no reconozca su trabajo, e incluso critique su proceder. Ellos perciben esta situación, pero la justifican. El director del caso 15 lo ejemplifica.

- *Entrevistador: ¿Qué tan satisfecho está con el trabajo que hace como director en esta escuela?*
- *Director: Pues estoy satisfecho en un 80%... hemos hecho el trabajo compartido con la comunidad, con los compañeros, con los mismos alumnos ha habido un trabajo democrático en cuestión de toma de decisiones; no he sido autoritario [...] Me gusta mucho la democracia, y... trabajar las cosas con el personal. Si algunos compañeros no lo ven muy bien y todo, ¿no?, yo creo que porque les gustaría que sea más drástico, que tomar decisiones, solamente yo pueda tomar las decisiones. [...]. Estoy satisfecho en un 80% [porque] hay logros que no dependen de mí, dependen de todo el personal, de los padres de familia, de las personas que nos apoyan del departamento a veces, que por más que nosotros queramos hacer un trabajo más efectivo, el departamento y el sindicato no nos apoyan, a veces queremos tomar una decisión por decir por faltas, y el sindicato viene con su [notita] el compañero, que justifiquen su falta de 2, 3 días, entonces el sindicato manda esas notitas, ¿cómo actuamos?, ¿ponernos en contra del sindicato? La verdad, ¡se hace en plan de ir a la cárcel! (ríe a carcajadas) (Entrevista director, caso 15).*

La sensación de que no hay satisfacción plena por el trabajo realizado es una constante en este tipo de directores. Todos ellos argumentan que han hecho mucho, pero que es imposible estar conformes con su desempeño porque existen situaciones fuera de su alcance, como la falta de apoyo de las autoridades, de participación de los padres, y la intervención del sindicato, la cual es altamente intrusiva en el ejercicio de su autoridad, que impiden el ejercicio efectivo de su función.

Directores que evaden la autoevaluación

La autoevaluación en estos directores carece de autocrítica con respecto a su función, pues las debilidades y fortalezas no aluden a responsabilidades concretas del cargo que desempeñan. Esta característica se ejemplifica en el caso 04, donde el director refiere fortalezas y debilidades ajenas a su función y esboza la idea de que él no es responsable de lo que sucede en la escuela, al fincar sus debilidades en la falta de apoyo del sistema; por tanto, de acuerdo con él, las soluciones tienen que venir de las autoridades.

- *Entrevistador: ¿Cuáles son las fortalezas de su trabajo como director?*
- *Director: Las fortalezas, bueno en primera instancia mi familia, el apoyo que recibo de mi familia, en segunda instancia el apoyo que recibo de mis compañeros, esas son unas fortalezas tremendas que, que si no estuvieran yo creo que difícilmente podría sacar adelante muchos trabajos*
- *Entrevistador: Maestro, ¿y de sus debilidades como director?*
- *Director: Debilidades, uff en orden alfabético (risas) no, no se crea, muchas, yo siento que por ejemplo, que como directivo nos hacen falta mucho, mucho apoyo y precisamente eso es lo que se me hace una de las debilidades, el querer uno apoyar, el querer responder, el querer ofrecer y no tener la posibilidad*
(Entrevista director, caso 04).

En otras citas, este mismo director manifiesta que la profesión de maestro no es bien recompensada y que trabaja “demasiado”; por lo tanto, es poco exigente con su equipo, a quien ve como víctima del sistema, y para él es difícil tanto criticar su función como reconocer sus debilidades.

Así como atribuyen la problemática pedagógica de los alumnos al contexto de sus familias, y las debilidades de la escuela a la falta de apoyo de las autoridades, tampoco se responsabilizan de las “debilidades” que pueden tener en el ejercicio de su función, pues éstas se originan por la falta de apoyo del sistema, de los padres e incluso de los profesores.

Estos elementos, de alguna manera, evidencian el ejercicio de una dirección que evade compromisos y responsabilidades.

Hasta aquí se describen los estilos de dirección. En el Anexo 1 se presenta la descripción de un caso, considerando las dimensiones de análisis y el contexto en donde una directora ejerce su función con la intención de mostrar la complejidad de la función directiva. ■

Conclusiones

La configuración de los cuatro estilos de dirección presentados en este documento (profesional, administrativa-operativa, con referencia a la norma e invisible) hizo patente algunas características propias de la función directiva ejercida en las secundarias públicas mexicanas, o por lo menos en los veinte casos analizados.

Como se pudo apreciar, se trata de una función compleja, debido a que la institución también lo es y también porque en muchas escuelas de México se ejerce en condiciones adversas. Asimismo, se trata una función que se asume con diferentes matices, independientemente de la modalidad de secundaria.

En los siguientes párrafos se exponen los hallazgos a partir del marco de referencia y se presentan algunas orientaciones que apuntan hacia la profesionalización de la función directiva.

1. Sobre los hallazgos

1.1. La función directiva es una tarea compleja

La función directiva es una tarea compleja porque está intrínsecamente relacionada con el funcionamiento de la escuela. Como lo señala Antúnez (1993), la vida institucional tiene distintos componentes: objetivos, recursos (humanos, materiales y financieros); organización, tecnología o modos en que opera la escuela; cultura (valores, creencias, significados compartidos por los miembros de la institución) y contexto donde se ubica. Todos estos elementos generan demandas para la función directiva, como se hizo patente en los estilos de dirección: si los recursos son insuficientes, exige que los directores realicen gestiones para conseguirlos; si hay carencia de formación en los docentes (por ejemplo, a propósito de la tecnología), también genera al director un problema a resolver.

Por el origen de las distintas demandas, el director desarrolla múltiples acciones: de tipo administrativo, pedagógico, organizativo y comunitario; el reto consiste en realizarlas de manera articulada y sin perder de vista la función educadora de la institución (Pozner, 1997). Esta característica no fue común a todos los estilos de dirección; el estilo profesional, y en algún grado el administrativo-operativo, tenía presente que necesitaba trabajar para generar las condiciones propicias, de todo tipo, en bien de la educación de los jóvenes. Esto permite mostrar que articular todos los componentes de la escuela es un gran reto para los directores, independientemente de la modalidad, el contexto socioeconómico de sus alumnos y la cantidad de personal.

La acción directiva también es compleja porque en México se ejerce en condiciones adversas, como se hizo evidente en los cuatro estilos de dirección. La primera condición, constante para muchos directores, se refiere a la carencia de recursos materiales tanto de infraestructura como de equipamiento, más palpable para los que pertenecen a escuelas en contextos desfavorables y que exige al director ocupar gran parte de su tiempo en realizar negociaciones.

Para subsanar estas carencias, los directores hacían uso de las relaciones públicas con los partidos políticos, personal de gobierno y la iniciativa privada. Su capacidad de gestión hizo evidente que el director es “el medio para mejorar la infraestructura” como lo refiere Sandoval (2000); y también el “pedigüeño” y “negociador” como lo nombra Antúnez (1993) al referirse a estos rasgos de la gestión.

La segunda condición adversa es la falta de personal para desarrollar las actividades educativas de manera adecuada. En algunas escuelas se requerían profesores para cubrir asignaturas, ya que por el incremento de alumnado, la jubilación de docentes o el cambio de institución, quedaban horas vacantes y los directivos tenían que hacer gestiones con el sindicato y con la administración educativa para cubririrlas; sin embargo, el personal requerido no llegaba a tiempo. Algunos directores hacían ajustes entre el personal para atender las demandas, otros preferían no asumir el reto; pero en todos los casos, se mostró la inquietud. Esta condición refleja, por un lado, la capacidad de gestión de un estilo de dirección, pero también los obstáculos que la propia administración ha generado. Guerrero (1997) lo señala como falta de apoyo institucional, y esto es justamente lo que viven de manera cotidiana los directores.

Una tercera condición, que ya se hizo patente en la anterior, consiste en las limitaciones del director para ejercer su autoridad. Por ejemplo, cuando era necesaria la remoción del personal que no cumplía, para solicitar el reemplazo o aplicar sanciones laborales (como levantar actas administrativas o solicitar descuentos), en estas decisiones intervenía el sindicato a favor de los docentes que habían ocurrido en alguna falta. Este rasgo tan particular del sistema educativo fue un elemento que afectaba la imagen de autoridad de los directores; sólo quienes tenían visión; es decir, capacidad de gestión para hacer alianzas con los representantes sindicales, podían limitar el poder del sindicato.

Otra condición que también afecta el desarrollo de la función directiva es la falta de personal para atender los distintos ámbitos de la escuela de manera eficiente.

En la secundaria, por norma, deben existir el director y el subdirector como parte del equipo directivo, y los coordinadores para apoyar la tarea directiva; sin embargo, se identificó que no siempre existía un equipo de apoyo completo. En las secundarias generales sólo había director y subdirector, y la figura del coordinador académico prácticamente era inexistente, porque la mayor parte de su tiempo estaba frente a grupo y no podía atender los requerimientos de los profesores y cuestiones del currículo. Una situación similar se presentó en las secundarias técnicas ubicadas en zonas semi-rurales, ya que en las urbanas, sí existía esta figura.

Para el caso de telesecundaria la situación todavía era más complicada, pues cuando el director tenía grupo, su función directiva se limitaba a la atención de las demandas administrativas, por lo cual dejaba al grupo solo o, en el mejor de los casos, un compañero lo apoyaba en las actividades docentes (caso 17).

A esta lista de condiciones se agregan las exigencias de las autoridades educativas. Los directores necesitan cumplir con los controles estadísticos que solicitan los supervisores u otras instancias, los cuales les generan una carga administrativa importante. Y es que si bien las actividades administrativas son sumamente importantes para el funcionamiento de la escuela, no son las únicas que los directores deben realizar, ya que su función consiste en atender los distintos ámbitos de la escuela para que existan las condiciones educativas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, como planear y organizar el trabajo, hacer un diagnóstico de lo que necesita el centro educativo, llevar el seguimiento del desempeño de los estudiantes y de los profesores, promover que se actualicen los docentes en los aspectos requeridos, entre muchos otros.

Las condiciones hasta aquí descritas permiten mostrar por qué, en todos los estilos de dirección, existía una preocupación por atender los asuntos administrativos, aunque con distinto énfasis. Los profesionales cumplían con todas las funciones administrativas, pero sin desatender lo técnico-pedagógico; los administrativos-operativos centraban su atención en este tipo de actividades, de ahí su nombre, y delegaban las cuestiones técnico-pedagógicas a otros; y para los apegados a la norma o los invisibles, generalmente sólo cumplían con lo administrativo y desatendían lo técnico-pedagógico. En este sentido, hay coincidencias con los hallazgos de Barrientos y Tarracena (2008) y Sandoval (2000), quienes afirman que los directores priorizan actividades administrativas en detrimento de las que impulsan la mejora educativa.

Una sexta condición refiere al trabajo colaborativo, el cual se reconoce como un poderoso factor que permite reunir a la comunidad escolar en torno a la tarea educadora de la institución (Fullan y Hargreaves, 1999; Fullan y Steigelbauer, 2000); sin embargo, se encontró que había obstáculos como la presencia de un porcentaje importante de profesores que tenían pocas horas de trabajo en la escuela —en dos de las veinte, siete maestros impartían sólo dos horas de clase a la semana—; su presencia se limitaba a las horas que estaban contratados, por lo tanto, no participaban en actividades que la escuela organizaba en conjunto, como las reuniones bimestrales o los cursos para apoyar la formación de los docentes. Algunos directores señalaron que no se fomentaba el desarrollo profesional porque no había tiempo.¹³

¹³ En el caso 08, cinco profesores de tiempo completo se habían jubilado en el ciclo escolar y para cubrir sus horas, sus plazas se ocuparon con varios maestros; por ejemplo, el profesor de Formación Cívica y Ética se había sustituido con siete profesores, cada uno con dos horas a la semana.

También el trabajo colaborativo se vio disminuido por la cultura escolar —en este estudio no se analizó a profundidad— y se manifestó en las rivalidades entre grupos de profesores de algunos casos: “los antiguos y los nuevos”; “los de tiempo completo y los de asignatura”; “los que cumplen y los que no”; “los que son exigentes y los que no lo son”; así como la cultura de hacer el menor esfuerzo.

Estos rasgos de una cultura aislada y de rivalidad dificultaron que los directores fomentaran el apoyo entre los docentes en aras de su profesionalización, porque evitaban el intercambio de experiencias, en especial por el temor a ser criticados. Fullan y Hargreaves (1999) consideran que la colaboración entre maestros, donde existe interacción, es un elemento importante para favorecer el desarrollo profesional en el centro escolar; situación no observada en este estudio.

Finalmente, la falta de formación para ejercer la función directiva es una condición manifiesta en los distintos estilos de dirección. Los directores reconocen que la función directiva es distinta a la docente; sin embargo, cuando acceden al cargo no se les proporciona una formación apropiada, e incluso carecen de conocimientos relacionados con la normatividad. La profesionalización de la función directiva es un asunto que se ha incorporado en años recientes, porque se reconoce que el director debe ser un profesional de la educación para dirigir la escuela y necesita poner en práctica distintas competencias (Antúnez y Villalain, en Aguilera, 2003).

Ante la lista de condiciones, parece que la frase de Antúnez sigue siendo vigente en el caso de los directores de secundaria: “Sin una formación específica, sin una autoridad real, el director lucha por dirigir el rumbo del plantel” (Guerrero, 1997: 68).

1.2. La función directiva se asume con distintos matices

Los cuatro estilos de dirección revelan que la tarea directiva no se ejerce de manera homogénea, hay diferencias entre un estilo y otro. En el Cuadro 5 se muestran los matices en cada dimensión de la función directiva con respecto a los estilos de dirección estudiados.

Por ejemplo, en lo concerniente al liderazgo pedagógico, se muestra una diferencia en los directores que lo ejercen, quienes por su visión clara y orientadora, tienen conocimiento puntual de las necesidades de sus escuelas en todos los ámbitos, promueven un seguimiento sistemático y el desarrollo profesional del equipo docente considerando necesidades particulares.

También hay directores que, efectivamente, no tienen ese liderazgo porque carecen de visión que oriente el rumbo de su trabajo. El seguimiento que promueven es limitado; centran su atención en necesidades de infraestructura que para ellos son más visibles, en tanto dejan de lado las necesidades referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje; no están al tanto de las carencias de formación de sus profesores, por lo que el desarrollo profesional lo limitan a los cursos ofrecidos de manera institucional por parte de la administración educativa. En el Anexo 2, se presenta un cuadro con una síntesis de las características de cada dimensión.

Cuadro 5. Las dimensiones de la función directiva en los cuatro estilos de dirección

Dimensión	Dirección Profesional	Dirección Administrativa -Operativa	Dirección con Referencia a la Norma	Dirección Invisible
Liderazgo pedagógico	Ejercen liderazgo pedagógico	Liderazgo centrado en mejorar las condiciones de las escuelas	Liderazgo apegado a la norma	Dirección sin liderazgo pedagógico
Gestión del director	Director es gestor institucional (atento a todos los aspectos)	Gestor administrativo para crear condiciones favorables al aprendizaje	Gestión para atender lo administrativo y cotidiano	Gestión débil y centrada en la administración
Liderazgo compartido	Directores que propician la participación de la comunidad escolar	Promoción de la participación para compartir la responsabilidad	Promoción de la participación como lo estipula la norma	Distribución de la responsabilidad para desentenderse de su función
Ejercicio de la autoridad	Ejercicio de la dirección con liderazgo o "autoridad"	Directores que ejercen su autoridad	Ejercicio de la autoridad legal	Ejercicio de la dirección pusilánime y de poco carácter
Liderazgo reconocido	Directores reconocidos como líderes por la forma en que asumen su trabajo	Directores reconocidos por su trabajo	Directores reconocidos por su nombramiento	Directores que carecen de reconocimiento
Autoevaluación	Autoevaluación crítica de su función. Reconocen fortalezas y debilidades	Autoevaluación crítica de su función. Reconocen fortalezas y debilidades	Autoevaluación sin crítica de su función. Reconocen sólo fortalezas, no debilidades	Directores que evaden la autoevaluación

En cada una de las dimensiones de análisis es patente que la función directiva se asume de distinta manera. Existen aspectos que están presentes en todos los estilos de dirección, pero el nivel de profundidad es distinto; por ejemplo, la normativa prescribe una dirección administrativa; sin embargo, esta condición no es una limitante para desarrollar una función directiva que tienda a lo pedagógico, como se observó en los directores profesionales y que sí estuvo presente en los otros estilos de dirección.

Por otra parte, también hay matices en cómo se ejerce la dirección al interior de cada estilo; por ejemplo, todos los directores profesionales no asumen de igual manera las características que los describen. Podría decirse que cada director

ejerce una función distinta; sin embargo, hay elementos que comparten, aunque no con la misma intensidad.

1.3. Los estilos de dirección se presentan en las diferentes modalidades

Los directores profesionales están presentes tanto en escuelas de contexto socioeconómico bajo como alto, y en secundarias técnicas, generales y telesecundarias, por lo cual este rasgo no es propio de una modalidad ni tampoco de las condiciones socioeconómicas de las escuelas. Es una característica que se muestra, principalmente, en centros educativos cuyos alumnos obtienen resultados altos (casos 01, 09, 10, 18) o que están en ese proceso (caso 08).

También los directores invisibles se presentan en escuelas de distinta modalidad; sin embargo, a diferencia de los profesionales, se desarrollan en escuelas de contextos desfavorecidos donde sus alumnos también tienen resultados académicos bajos.

Estos resultados ponen de manifiesto que un director, cuando asume su función de manera profesional, con liderazgo pedagógico, articulando su gestión en favor de los objetivos educativos, compartiendo responsabilidades y se concibe como un líder, genera las condiciones propicias para el aprendizaje. Los estudios de eficacia han sido enfáticos en señalar que lo que se hace en la escuela tiene un peso importante en el logro educativo, a pesar de las condiciones adversas; el liderazgo pedagógico es una característica propia de las escuelas que impulsan los resultados académicos altos (Reynolds *et al.*, 1998).

2. Reflexiones y propuestas:

¿Hacia dónde orientar la dirección escolar en secundaria?

Ante la complejidad de la función directiva, las condiciones en que se ejerce, y los matices con que se asume, independientemente de la modalidad, vale la pena preguntarse: ¿qué elementos están presentes para que, en condiciones más o menos semejantes, se asuma la dirección de diferente manera?, ¿qué condiciones están presentes para que los directores desarrollen la función directiva con distinto estilo?, ¿el estilo de dirección tiene qué ver con su formación?, ¿está relacionado con sus características personales?

Impulsar una función directiva profesional no puede ser una tarea simplista. Requiere de un conjunto de acciones articuladas bajo una definición precisa del rol que debe jugar el director en la escuela secundaria.

En este sentido, es necesario definir, en primera instancia, el tipo de director que se requiere en secundaria: ¿un líder pedagógico?, ¿un líder administrativo? Cualquiera de las posturas implica necesariamente formación, que hasta el momento se ha impartido de manera esporádica y asistemática. En esta definición también es necesario establecer una clara distinción de funciones. Las secundarias técnicas tienen una estructura organizativa que apunta hacia allá, pues el coordinador académico es quien debe asumir parte del liderazgo pedagógico, y se trata de una figura escasa en secundarias generales y definitivamente inexistente en las telesecundarias. Sin embargo, habrá que definir estrategias para asumir esta cualidad.

Otras actividades son de tipo normativo, como el establecimiento de lineamientos acordes al perfil del director que se quiere en las escuelas, ya que en la actualidad la normatividad existente data de 1982; es decir, es anterior a la reforma de 1993, en la cual se introdujeron nuevas atribuciones al director escolar y, por lo tanto, también resulta muy alejada de la Reforma en Secundaria que se generalizó en 2006.

También es urgente establecer políticas para la formación de los directores tanto inicial o previa a ocupar el cargo, como la que se proporciona en el ejercicio de sus funciones. En ambos casos necesita estar articulada con la práctica, la normativa existente y con un enfoque teórico claro.

Otros asuntos muy importantes que se deben atender son la ingerencia del sindicato en las escuelas, cuya autoridad compite con la del director, y la disponibilidad de los recursos.

Hasta aquí se han señalado algunos elementos que es necesario atender de manera articulada, para mejorar la función del director en secundaria. En los siguientes párrafos se menciona con mayor amplitud dos de los ya referidos.

2.1. Sobre la disponibilidad de más recursos en las escuelas

Es evidente que en las escuelas públicas existen carencias importantes en infraestructura, equipamiento e incluso de personal. Los recursos financieros disponibles son limitados y la administración educativa no proporciona todo lo que necesitan, razón por la cual los directores dedican gran parte de la jornada laboral a hacer gestiones para cubrir lo que la escuela requiere.

Para atender estos problemas existen algunos programas como el de *Escuelas de Calidad* (PEC); sin embargo, no todas las escuelas participan en él y para estar incorporadas necesitan cubrir un conjunto de requisitos que al final incrementan las tareas administrativas del director. Por tanto, es necesario explorar alternativas para dotar de mayores recursos materiales y financieros a las escuelas.

Además, en la secundaria se requiere de más personal para realizar de manera eficiente su trabajo, desde docentes, hasta personal directivo y de apoyo. Sin duda, se pueden establecer mecanismos para subsanar estas necesidades. Para evitar la rotación de personal en el transcurso del ciclo escolar, habría que normar o implementar estrategias para que la rotación sólo ocurra durante el periodo vacacional, o previo al inicio del ciclo escolar. Igualmente, es importante que los coordinadores de secundarias generales o técnicas realmente tengan tiempo designado para esa función, lo cual implica que se les descargue de horas frente a grupo para que puedan coordinar y apoyar académicamente a los profesores.

También es necesario implementar mecanismos para proporcionar personal de apoyo a las escuelas telesecundarias, cuyo modelo educativo propicia que carezcan de especialistas en inglés, educación física y tecnología; además, los directores requieren apoyo en tareas directivas, desde las administrativas hasta las de tipo pedagógico curricular, sobre todo cuando tienen grupo a su cargo.

Para apoyar a los directores de telesecundarias que tienen funciones docentes, sería factible contar con un grupo de apoyo “itinerante” con el fin de ayudar a varias escuelas que tienen estas mismas características. Este grupo de apoyo se podría encargar de asuntos administrativos y técnico-pedagógicos, funciones diferentes a la supervisión, porque tendrían a cargo la dirección de estas escuelas. En este sentido, habría personal que haría el seguimiento de la práctica docente y de los alumnos, además de los asuntos administrativos.

2.2. Sobre la formación y actualización de los directivos

Es necesario implementar estrategias para capacitar a los directivos que accederán al cargo y también mejorar las estrategias actuales de formación permanente, porque las exigencias para mejorar la calidad educativa demandan un director que sea un profesional de la educación y que tenga competencias para ejercer su función; por lo tanto, no basta ser docente y tener estudios de posgrado.

Existen modelos para capacitar profesionalmente al directivo escolar y actualmente la formación tiende hacia la capacitación en competencias. El modelo propuesto por Teixidó para el Forum Europeo de Administradores de la Educación, parte de los siguientes componentes: el saber, el saber hacer, el saber estar, el querer hacer y el poder hacer (Pereda, Berrocal y López, en Teixidó, 2007). En este modelo, el perfil del director se conforma por 17 competencias: adaptación al cambio, autogestión, autonomía, compromiso ético, comunicación, control emocional, desarrollo personal, desarrollo profesional de colaboradores, energía, fortaleza interior, liderazgo, organización, orientación al aprendizaje de los alumnos, participación, relaciones interpersonales, resolución de problemas y trabajo en equipo.

La adquisición de estas competencias implica que el directivo esté interesado en mejorar su función y en hacer una reflexión de su trabajo, ya que la capacitación es impartida en talleres donde se ponen en común las estrategias para desempeñar el cargo.

Considerando la propuesta de Teixidó, es necesario desarrollar un modelo de dirección fundamentado en el perfil que se quiere y diseñar la capacitación necesaria, tanto antes de acceder al puesto, como durante el ejercicio del mismo.

Además, es importante generar una formación sistemática, con cursos secuenciados, donde se haga una valoración teórica y práctica, y que tenga como requisito la participación, pero sobre todo, la disposición para reflexionar y valorar el propio desempeño.

Por otra parte, los supervisores también tendrían que capacitarse en este modelo para que puedan orientar a los directores en sus visitas a las escuelas. Incluso, ellos podrían hacer un diagnóstico de la situación de los directivos, para lo cual será necesario elaborar indicadores acordes al modelo de dirección que se quiere implementar.

Sin duda, transformar la función directiva es una tarea compleja, que requiere la implementación de distintas estrategias articuladas entre sí, bajo un objetivo claro y orientador: mejorar la gestión que se realiza en las escuelas. ■

Bibliografía

Abela, A. (s/f). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado el 24 de mayo de 2009, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Abadía, V. (2000). *Dimensiones de la función directiva*. (Mayo) Recuperado el 30 de marzo de 2010, de <http://webdiis.unizar.es/~jamarro/IEPI/cursosIEPI/transparencias/IngenieroDirectivoTexto.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública/Unidad de Medición de Resultados Educativos. (1999). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: ANEP/UMRE. Recuperado el 24 de mayo de 2007, de <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/varios/anep99.pdf>

Aguilera, M. A. (2003). *Las funciones de los directores y las directoras de las escuelas primarias. Construcción de instrumentos para la indagación*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Álvarez, M. I. (1988). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Editorial Popular.

Antúnez, S. (1993). *Claves para la Organización de Centros Escolares*. Cuadernos de Educación. España: ICE-Horsori.

Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Cuadernos de Educación. Barcelona: ICE-Horsori.

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.

Antúnez, S. y Gairín, J. (1999). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. (4ª ed). España: GRAÓ.

Barrientos, A. I. y Tarracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 113-141.

Barrio, R y Murillo, F. J. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza. *Revista de Educación* 319, 201-222.

Baz, F., Bardisa, T., y García, C. (1994). *La Dirección de Centros Escolares*. España: EDELVIVES.

Beare, H., Caldwell, B. J y Millikan, R. H (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.

Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (pp.25-46) Madrid: UNED. Recuperado el 20 de octubre de 2007, de <http://www.educadis.uson.mx/Educ-bibliovirt-doc/Articulos%20Educacion/Art-Educacion-Liderazgo/Liderazgo-mejora-escuela-Bolivar.pdf>

Cuglievan, G. (Coord.) (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Perú: Unidad de Medición de la Calidad Educativa.

Castellano, P. y Guerrero, C. (Coords.) (2006). *Orientaciones Generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica*. México: SEP.

Castellano, E. y Guerrero, C. (Coord.) (2006). Plan estratégico de transformación escolar. En *Documentos para fortalecer la gestión escolar*. México: SEP.

Cruz, F. J. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Jul-Sep. Vol. 12, No. 34. pp. 841-855.

Davis, G. y Thomas, M. (1992). Los directores eficientes. En *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Colección Aula Abierta (33-61). Madrid: La muralla (Traducción del inglés).

Dorta, A. (s/f.) *Estructura y Organización del Trabajo en los Centros Docentes*. Gobierno de Canarias. Recuperado el 26 de octubre de 2006, de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/9/Usr/Apdorta/organiza.htm>

Esparza, A. (2007). *El liderazgo pedagógico del director en la escuela secundaria. Un estudio de caso*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP. (Traducción del Inglés).

Fullan, M. y Steigelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. (2000). México: Trillas.

González, E. (2008). *Necesidades de formación de los directivos de escuelas Secundarias Generales del Estado de Aguascalientes*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Guerrero, C. (1997). El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria. En Ezpeleta, J. Schmelkes, S. y Corenstein, M., *Investigación educativa, gestión y participación social*. (Tomo 2, 56-67). México: COMIE, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2004, vol. 2. No. 1. <http://www.ice.deusto.es/reince/vol2n1/Maureira.pdf>.
- Muñiz, P. et al. (2004). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez - Albo, M^a J. (1999). *La dirección Escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE. Colección CIDE nº 136. Recuperado el 14 de noviembre de 2007, de <http://aplicaciones.mec.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col136/col136pc.pdf>.
- Murillo, F. (Coord.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Recuperado el 26 de agosto de 2008, de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf
- Ortega, F. (1997). Factores asociados con la dirección eficaz en la escuela primaria. En Ezpeleta, J., Schmelkes, S. y Corenstein, M. (Coord.). *Investigación educativa, gestión y participación social*. (Tomo 2, 68-79). México: COMIE-DIE CINVESTAV-IPN.
- Pérez-Albo, M. J. y Hernández, M. L. (2000). Una dirección para la Mejora de la Eficacia Escolar. En A. Villa (Coord.), *Dirección escolar y organizaciones que aprenden* (1.007-1.020). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/varios/perezyhernandez2000dp.pdf>. Consultado el 4 de agosto de 2005.
- Pozner, P. (1997). La gestión escolar. En: SEP (2000). *Antología de la Gestión Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 7-26.
- Pozner, P. (2000). Delegación. Módulo 5. En (Autor) *Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Reynolds, D, Bollen, R. Creemers, B. Hopkins, D. Stoll, L. y Lagerweij, N. (1998). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. México, D. F.: AULA XXI/ Santillana. (Traducción del inglés).
- Román, M.; Cámara, A. y Rueda, E. (2000). Las funciones de los Directores desde la perspectiva de los Profesores/Directivos de centros de Educación Primaria y Secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52, 2, 253-268.

Ruiz, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN.

Sandoval, E. (2007). La Reforma que Necesita la Secundaria Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12, Núm. 032. pp. 165-182

SEP (1972). *Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la secretaría de educación pública*. México. Autor.

Secretaría de Gobernación (1982a). Acuerdo 97. Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria técnica. México, *Diario Oficial de la Federación* del 3 de diciembre.

Secretaría de Gobernación (1982b). Acuerdo 98, Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación* del 7 de diciembre.

SEP (1981). *Manual de organización de la escuela de educación secundaria*. Recuperado el 19 de mayo de 2007, de <http://www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/manual%20de%20organizacion%20de%20la%20escuela%20de%20educ.%20secundaria.doc>

SEP (1982). *Manual de organización de la escuela de educación secundaria técnica*. Recuperado el 9 de marzo de 2010, de <http://www.ieepo.gob.mx/pdf/moest.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) (2002). *Documento base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México: Autor

Teixidó, J. (2007). *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias*. Documento de trabajo para XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación.

UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: UNICEF. Recuperado el 8 de octubre de 2007, de http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf

Vallejo, M.I (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. *La Tarea, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco*, Núm 19. Recuperado el 21 de mayo de 2010, de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mivallejo19.htm> 

ANEXO I

La compleja tarea de dirigir una secundaria

El caso de la directora Martha

En esta sección se describe cómo desarrolla su función una directora, con la intención de ejemplificar la dirección administrativa y operativa, pero también para dar cuenta de por qué se trata de una función compleja.

La descripción se hace utilizando las dimensiones que se consideraron para caracterizar cada tipo de la función directiva, pero además se incluye información del contexto para dar cuenta de las condiciones en que esta directora ejerce su función. Cabe señalar que su nombre fue cambiado para proteger su anonimato.

El contexto en el que desarrolla su función

La directora Martha tiene cincuenta años de edad y treinta de antigüedad en el sistema educativo. Estudió la Normal Superior y una maestría.

Ella dirige, desde hace tres años, una secundaria técnica de tipo agropecuario,¹⁴ ubicada en una localidad semirural en el estado de Querétaro.¹⁵

La secundaria inició sus labores en el ciclo escolar 1983-1984, como extensión de una escuela en una localidad vecina, porque en la comunidad existía una alta demanda del servicio. En 1986 se construyó parte de su infraestructura, se independizó, adquirió su propio nombre y clave de identificación.

El edificio, con más de 20 años en servicio, presenta serias deficiencias en su infraestructura, producto del deterioro del tiempo y de que no se construyeron los espacios educativos con las características idóneas. Los talleres tienen carencias importantes, a pesar de que son fundamentales para la formación técnica de los jóvenes, objetivo educativo de la modalidad; no disponen de espacios adecuados ni tampoco de material. Por ejemplo, el taller de conservación se ubica en un salón adaptado y no tiene drenaje; el taller agropecuario no cuenta con agua, y por si fuera poco, la escuela carece de este servicio público. También el aula de medios se ubica en un área adaptada y le hace falta equipo de cómputo.

¹⁴ *Dentro de las secundarias técnicas encontramos las agropecuarias, industriales y pesqueras, según el tipo de tecnologías que se imparten.*

¹⁵ *Localidad de entre quinientos y mil habitantes.*

La escuela tiene un tamaño regular tomando en cuenta la cantidad de alumnado, de personal y de infraestructura (ver Tabla 1). Cuenta con todo el profesorado, pero hace falta un coordinador académico para atender los asuntos técnico-pedagógicos, y en especial para apoyar a los docentes, así como un orientador educativo para apoyar a los jóvenes.

Tabla 1. Tamaño de la escuela

ASPECTO	CANTIDAD
Alumnos	253
Personal directivo	2
Docentes de asignatura	14
Docentes de taller	3
Personal de apoyo	4
Personal administrativo	3
Personal de intendencia	5
Salones	9
Talleres	3
Laboratorio	1
Aula de medios	1 (adaptada)

En lo que concierne al grupo de profesores, éste tiene formación esencialmente normalista y sólo tres participan en Carrera Magisterial. En promedio cuentan con 38 años de edad, 16 de laborar para el sistema educativo y 12 en el centro escolar; estas características hacen que el equipo docente tenga experiencia en su función y antigüedad en la escuela actual.

En cuanto a las condiciones de contratación, poco más de la mitad tiene tiempo completo o medio tiempo; el resto labora además en otra escuela, condición que afecta la integración del profesorado y genera dificultad para coincidir en las reuniones que tienen lugar en la escuela o incluso para proporcionar información sobre asuntos escolares.

Con respecto al alumnado, la directora y el personal del centro escolar han identificado problemas serios en la lectura, incumplimiento en trabajos y tareas porque no hay exigencia familiar; reprobación, ausentismo y deserción; este último, producto del cambio de domicilio de los alumnos, cuyos padres son militares. Han identificado por lo menos a treinta alumnos con problemas de drogadicción y alcoholismo, atribuidos, en parte, a la falta de vigilancia de los padres, ya que en varios hogares hay desintegración familiar y los hijos viven sólo con uno de ellos. También hay jóvenes que pertenecen a pandillas y participan en actos vandálicos.

La historia de la escuela, así como las características de infraestructura, de equipamiento, del personal y del alumnado, ha originado un conjunto de retos para la directora Martha desde que llegó a la escuela.

Su llegada a la escuela

Después de haber laborado en tres planteles, la directora llegó a la escuela actual. De manera inmediata se hicieron patentes los retos que tenía que enfrentar: carencias importantes en infraestructura y equipamiento; falta de credibilidad por parte de la comunidad donde se inserta la escuela, originada en la inestabilidad del servicio educativo; poco compromiso del personal, ya que con frecuencia había suspensión de clases, terminaban temprano o los profesores cambiaban el horario para reponer tiempo cuando llegaban tarde; asistencia de algunos docentes en estado de ebriedad; falta de exigencia académica hacia los alumnos; ausencia de un sistema disciplinario adecuado y de orientación para atender el comportamiento y los actos de violencia de los jóvenes; poca respuesta de los padres de familia para dar solución a la problemática de los hijos y apoyar las actividades escolares. Todos estos elementos configuraron un ambiente poco favorable para el aprendizaje de los estudiantes.

Para enfrentar los retos, la directora Martha ha establecido compromisos con el personal y con la comunidad. El primero fue con los profesores; en su primera reunión ellos le manifestaron rechazo, puesto que tenían antecedentes de que ella era “exigente”, “estricta” y hasta “vengativa”. La reunión permitió que se estableciera un diálogo para señalar inconformidades y acuerdos para conocerse, tratarse mutuamente y trabajar en la escuela.

A través de las distintas interacciones con los padres de familia y otras personas de la comunidad, quienes le han hecho saber por qué desconfían de la educación que ofrece la institución, se ha comprometido a trabajar para remediar los problemas que dieron origen a la “mala reputación” de la escuela.

Acción directiva centrada en dar solución a los problemas

Las necesidades identificadas le permitieron configurar la visión de su trabajo, misma que está centrada en crear las condiciones de infraestructura y equipamiento de la escuela para favorecer el aprendizaje de los jóvenes. Esto implica mejorar los talleres, construyendo el edificio y equipándolo; hacer adecuaciones a los salones para que sean funcionales; hacer mejoras al aula de medios e incorporar equipo de cómputo; crear una biblioteca escolar funcional, e introducir servicios públicos como el drenaje y el agua. De manera adicional, atender la problemática escolar de los jóvenes, por ejemplo la forma en que leen y la disciplina. Esta es su visión y la comparte sólo con la subdirección y los docentes que trabajan de manera más cercana con ella.

De manera activa ha realizado gestiones ante distintas instituciones para hacer las mejoras de infraestructura y equipamiento; se ha valido de los programas existentes como el de Escuelas de Calidad para mejorar los talleres (como el de serigrafía), y el laboratorio —que después de 20 años pudo funcionar—; y construir la barda de la escuela. También ha logrado introducir el drenaje para descargar los desechos en

la fosa de la zona militar, aprovechando las buenas relaciones públicas que tenía con los jefes militares.

Para atender la problemática de los jóvenes en cuanto a su aprendizaje, se ha implementado en el proyecto escolar, el trabajo de lectura; esta actividad la desarrollan los docentes y se hace un seguimiento. Según la directora, el programa ha generado buenos resultados porque los estudiantes leen más libros cada mes.

Los problemas de deserción, ausentismo y violencia los atribuye a la desintegración familiar que se vive en la comunidad y a la falta de atención de los padres. Se ha valido de algunos programas que llegan a la escuela para atender a los jóvenes drogadictos; sin embargo, no existen condiciones para dar solución adecuada al problema porque no hay instancias que los atiendan en la localidad. Ante la violencia que los alumnos manifiestan en la escuela, Martha ha sido estricta aplicando el reglamento escolar, llegando a expulsar a algunos alumnos. También ha impulsado la "Escuela para Padres" con la intención de que reflexionen sobre su papel.

Con respecto a las demandas de formación de los docentes, la directora ha realizado, junto con ellos, el trayecto formativo, en cuyo documento se incluyeron las necesidades percibidas por los profesores y las suyas; sin embargo, ella considera que muchas de sus demandas no proceden porque no hacen referencia a necesidades técnico-pedagógicas y algunas de ellas las reconoce como "caprichos". Por ejemplo, ella no concibe que en la escuela se imparta un curso para los profesores sobre el uso de la computadora, porque ésta es una necesidad personal, que se puede cubrir acudiendo a cursos que ofertan distintas instituciones; de este modo, no está de acuerdo en que los profesores dejen de impartir clases uno o varios días para recibir este curso.

De igual manera, tampoco está de acuerdo en gestionar un curso sobre "Relaciones Humanas", porque con ello no mejorarían las relaciones interpersonales de la plantilla escolar. Considera que para que se modifiquen es necesario que exista disposición para cambiar. Sin embargo, ella sí aboga porque se proporcione capacitación y orientación sobre "Inducción a la nueva pedagogía", "Técnicas y estrategias motivacionales al proceso educativo", "Elaboración de material didáctico" y "Primeros auxilios", temas que considera necesarios para mejorar la práctica pedagógica y atender a los alumnos en caso de emergencia.

La directora promueve que los profesores acudan a los cursos que se ofrecen por parte del PRONAP y los TGA. También ha hecho gestiones para que en la escuela se impartan algunos, como el de "Orientación para la formación de los adolescentes", que ha sido útil para comprender a los jóvenes, y la elaboración del Proyecto escolar para enfrentar el problema de la lectura.

En cuanto al seguimiento de la actividad escolar, Martha está pendiente principalmente del aprendizaje del alumno y de su conducta, a través de las reuniones que se realizan bimestralmente. Con respecto a la participación de los profesores, ella ha querido que en esas reuniones hablen sobre las problemáticas y sus experiencias para mejorar la práctica pedagógica, pero ha sido difícil porque no están

acostumbrados a cuestionar dicha práctica. Por tanto, el seguimiento al profesor sólo se hace a solicitud de Carrera Magisterial y de los docentes que se incorporan a ese programa. Martha también realiza el seguimiento de las actividades propuestas por el PEC, porque la escuela participa en él.

Las preocupaciones que tiene esta directora y el tipo de demandas que atiende de manera prioritaria, hacen que su estilo de dirección sea de tipo administrativo operativo —se centra en gestionar los recursos, hacer el llenado de documentación y atender a los padres—, mientras que delega las actividades pedagógicas curriculares a la subdirección o a los profesores, aunque reconoce que también es parte de su responsabilidad.

Promoción de la participación

La directora promueve que los profesores participen en la toma de decisiones para dar solución a los problemas que tienen con los jóvenes, tanto de aprendizaje como de disciplina escolar, para organizar eventos y tomar acuerdos sobre el funcionamiento general de la escuela. Para ello, realiza las reuniones bimestrales o las de Consejo Técnico; sin embargo, enfrenta distintos retos: el primero es que no todos los docentes coinciden en la jornada escolar, porque casi la mitad no tiene medio tiempo o tiempo completo ya que laboran en otro plantel. Para que todos estén informados de las decisiones, ha optado por circular el acta de acuerdos entre todo el personal solicitándoles que la firmen.

Otro de los retos es la actitud que adoptan los docentes para tomar acuerdos en las reuniones, pues son “muy cuidadosos de sus comentarios”, y prefieren no hablar ni comprometerse para evitar ser juzgados. Esto se debe a que el equipo docente, en su mayoría, tiene muchos años laborando en la misma escuela; conocen el tipo de opiniones que tiene cada uno de ellos con respecto al otro, situación que ha generado fricciones en las relaciones interpersonales.

Las actividades que la directora delega son casi exclusivamente de tipo técnico-pedagógico, como la supervisión del trabajo docente, pues si bien ella acude a las aulas es para atender asuntos relacionados con la infraestructura y el equipamiento. De esta manera, la revisión de planes de clase, las visitas a los grupos, y en sí la implementación del currículum son actividades que realiza la subdirección, porque en la escuela no existe la figura del coordinador, a pesar de que para la directora es muy necesario.

Reconocimiento a su trabajo

Los profesores perciben que la directora es “la autoridad en la escuela”, y le han manifestado que no están de acuerdo con algunas decisiones que se imponen de manera autoritaria; sin embargo, esa característica de la directora, ha hecho que los docentes cumplan con su horario, no falten y se presenten a la escuela “en sus cinco sentidos”, como ella lo menciona.

Por otra parte, reconoce que puede ejercer su autoridad en casi todos los ámbitos de la vida interna de la escuela: gestión de recursos materiales, y atención de los problemas de los jóvenes, tanto pedagógicos como de conducta; no así con respecto al

personal, ya que en este aspecto necesita del apoyo sindical, con quien evita tener conflictos. También el ejercicio de su función se ve disminuida por la falta de apoyo de las autoridades educativas para resolver las carencias de la escuela.

La directora manifiesta que tiene el reconocimiento de los padres de familia, quienes le han hecho saber que la escuela ha cambiado gracias a su trabajo: hay mejoras en la infraestructura de la institución; se han registrado avances en la disciplina tanto de los maestros como de los alumnos, pues los primeros ya no faltan a sus clases, cumplen con el horario y no llegan en estado de ebriedad, además se está aplicando un reglamento para sancionar a los jóvenes que no cumplen. También ellos le han hecho saber que las reuniones son para atender asuntos de la escuela, aunque, por otra parte, no están muy de acuerdo con que continuamente se les solicite su cooperación económica para solventar gastos de la escuela. Al respecto, los estudiantes señalan que se ve a los padres como “alcancías”.

Ella se siente satisfecha porque, a pesar de las dificultades, ha logrado mejoras a la escuela y su objetivo de “crear condiciones para que se dé el aprendizaje” se está llevando a cabo. Reconoce que su gestión tiene debilidades, algunas de ellas derivadas de su falta de formación profesional sobre dirección escolar, porque si bien tiene estudios de maestría, cuando accedió al cargo no se le proporcionó una capacitación acorde al cargo que desempeñaría. Su mayor debilidad, según percibe, es tener una información dispersa sobre la normatividad escolar.

El trabajo que realiza la directora Martha muestra los retos de la función directiva en las escuelas públicas: enfrentar las carencias de infraestructura, equipamiento, personal y financieros; la problemática de los jóvenes relacionadas con el aprovechamiento escolar y su conducta, que reflejan las condiciones sociales de sus familias; las necesidades de formación de los profesores y, al mismo tiempo, el clima laboral que puede ser adverso para la implementación de mejoras, así como la falta de apoyo institucional para generar las condiciones propicias. Todos estos elementos hacen que la acción directiva sea una tarea compleja. Situación que se complica cuando no se tiene formación para ejercer esta función. ■

Síntesis de las características de los estilos de dirección por dimensión de análisis

Dimensión	Dirección Profesional	Dirección Administrativa-Operativa	Dirección Con Referencia a la Norma	Dirección Invisible
Liderazgo pedagógico	<p>Ejercen liderazgo pedagógico porque tienen una visión amplia, clara y orientadora; poseen conocimiento informado, profundo y preciso de las fortalezas y debilidades de sus escuelas, tanto de recursos como de procesos; promueven el seguimiento sistemático del aprendizaje y la enseñanza. Conocen necesidades específicas y prioritarias donde los docentes necesitan formarse y promueven que se actualice en ellas, tanto en cursos de la oferta institucional como en otros que se gestionan de manera particular.</p>	<p>Liderazgo centrado en mejorar las condiciones de las escuelas. Visión amplia referente a los recursos y limitada con respecto a los procesos educativos, que se fundamenta en un conocimiento amplio y profundo sobre necesidades de infraestructura y equipamiento, por las carencias que tienen las escuelas, pero limitado en cuanto a los procesos. Promueven el seguimiento hacia el aprendizaje de los alumnos, mientras que el de profesores se apega a la norma. Animar a que los profesores participen en los cursos de la oferta institucional y gestionan</p>	<p>Liderazgo apegado a la norma. Poseen visión limitada e inconsistente, que no ofrece pautas para la acción. Reconocen necesidades de infraestructura y equipamiento, algunas no prioritarias para el aprendizaje de los alumnos. El seguimiento de alumnos y docentes se realiza conforme a los momentos establecidos en la norma sin que ésta trascienda y la formación de los docentes se limita a la oferta obligatoria institucional.</p>	<p>Dirección sin liderazgo pedagógico. No hay una visión o ésta es irreal. Conocimiento delimitado de las necesidades y problemas de la escuela; se centra en los recursos; los problemas pedagógicos atribuye al contexto social. El seguimiento se limita a calificaciones de los alumnos y la formación de docentes a la oferta institucional, se desconocen necesidades específicas de actualización de la planta docente.</p>

Dimensión	Dirección Profesional	Dirección Administrativa-Operativa	Dirección Con Referencia a la Norma	Dirección Invisible
Gestión del director	Director es gestor institucional. Atiende los distintos ámbitos de la escuela apoyándose en el equipo directivo y de apoyo, y aunque tiene una fuerte carga administrativa hace seguimiento del resto de las actividades. Además hace una fuerte gestión para conseguir lo que la escuela necesita.	algunos de acuerdo con las necesidades particulares.		
Liderazgo compartido	Directores que propician la participación de la comunidad escolar en torno al funcionamiento, gestión y gobierno de la escuela. Asignan responsabilidades considerando las competencias de las personas. Selección de asuntos donde la comunidad	Promoción de la participación para compartir la responsabilidad y que el personal colabore en el funcionamiento de la escuela. Incorporan al personal en las decisiones sobre el funcionamiento escolar a través de un proceso	Promoción de la participación como lo estipula la norma. Incorporan al equipo docente en las decisiones porque así se establece en los reglamentos. Dejan que las comisiones realicen lo que les	Distribución de la responsabilidad para descentendarse del funcionamiento de la escuela. Dejan que el personal tome decisiones y que cada quien realice sus funciones, sin hacer el seguimiento.



Dimensión	Dirección Profesional	Dirección Administrativa-Operativa	Dirección Con Referencia a la Norma	Dirección Invisible
	escolar debe participar y donde sólo compete a equipo directivo Toma de decisiones democráticamente.	democrático. Delegan responsabilidades a quienes por norma les compete, aunque están al pendiente de lo que ellos realizan.	corresponde.	
Ejercicio de la autoridad	Ejercicio de la dirección con liderazgo y "autoridad" . El marco de acción es la normativa, pero son capaces de enfrentar riesgos cuando necesitan hacer ajustes de personal y atender problemas de la escuela.	Directores que ejercen la "autoridad" . Realizan lo que está estipulado, tratan de evitar conflictos, pero los asumen si se presentan, invitando a que cada uno asuma sus funciones.	Ejercicio de la autoridad legal . Se conciben como los ejecutores de los lineamientos institucionales dentro de la escuela, pero evitan conflictos.	Ejercicio de la dirección pusilánime y de poco carácter . Evade conflictos y limita a lo que puede hacer al interior de la escuela.
Liderazgo reconocido	Directores reconocidos como líderes por la forma en que asumen su trabajo . Muestran autoridad al hacer cumplir las normas; tienen capacidad de trabajo, responsabilidad y entusiasmo. Están satisfechos porque la comunidad escolar reconoce su función.	Directores reconocidos por su trabajo . Son "la autoridad" en la escuela porque saben resolver sus problemáticas. Están satisfechos por las mejoras que han hecho a la escuela, principalmente relacionadas con infraestructura y equipamiento.	Directores reconocidos por su nombramiento . Realizan las funciones que tienen estipuladas, se sienten incomprendidos por los docentes e insatisfechos porque hay condiciones que limitan su trabajo.	Directores que carecen de reconocimiento . El personal no reconoce su trabajo por la forma en que asumen su función, incluso la critican. Se sienten insatisfechos porque han hecho mucho, pero las condiciones le

Dimensión	Dirección Profesional	Dirección Administrativa-Operativa	Dirección Con Referencia a la Norma	Dirección Invisible
Autoevaluación	Autoevaluación crítica de su función. Reconocen fortalezas y debilidades en distintos ámbitos de su función.	Autoevaluación crítica de su función. Reconocen fortalezas y debilidades, y éstas se centran principalmente en la gestión de los recursos.	Autoevaluación sin crítica de su función. Reconocen fortalezas, pero no debilidades. Y cuando esto sucede, las atribuyen a las condiciones del contexto.	impiden hacer bien su trabajo. Directores que evaden la autoevaluación porque las fortalezas y debilidades son ajenas a su función.



Agradecimientos a Colaboradores

La realización de este cuaderno fue posible gracias a la intervención de diversas personas que colaboraron en las distintas fases de su elaboración. A todas ellas, un reconocimiento por su entusiasmo y por el profesionalismo de sus aportaciones.

Colaboradores internos. Participaron de manera trascendental desde el diseño del estudio, el trabajo de campo, la revisión de los análisis y la lectura de los avances: Adán Moisés García Medina, Adriana Orozco Martínez, Edna Huerta Velásquez, Guadalupe Ruiz Cuéllar, Gustavo Muñoz Abúndez, Norma Daría García Medina y Yuriko Teresa Benítez Ríos.

De manera adicional fue muy valiosa la intervención de Guadalupe Pérez Martínez y José Matías Romo Martínez para enriquecer la estructura y el contenido de este cuaderno en distintos momentos de su elaboración. De igual manera, los comentarios de Gerardo Alejandro Delgado Durán permitieron enriquecer el contenido del documento.

Colaboradores externos. Participaron en el trabajo de campo acompañando al equipo de la Dirección de Evaluación de Escuelas para hacer entrevistas y observaciones. Posteriormente transcribieron el material grabado: Christian Sofía Durón Águila, Elisa Castro Contreras, Francisco Alfaro Baroja, Gabriela Valdés Zárate, Marta Cruz Gámez y Ricardo Israel Orozco Muñoz.

Asesoría del proyecto: Dra. Adriana Aristimuño Güenzatti, quien es investigadora de la Universidad Católica del Uruguay. Su participación fue importante para la definición teórica y metodológica del estudio.

Áreas Estatales de Evaluación. El personal hizo posible el acercamiento a las escuelas en los estados de Aguascalientes, Chihuahua, Hidalgo, Querétaro y Quintana Roo.

Personal directivo y docente de las veinte secundarias porque de manera desinteresada nos abrieron las puertas de sus escuelas para introducirnos a la tarea compleja de su trabajo, y que por respetar su anonimato, no se menciona su nombre en esta publicación. ■

