



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
CAMPUS ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN
LIDERAZGO ACADÉMICO SOSTENIBLE
EN UNA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA**

T E S I S

Que para obtener el grado de
Maestro en Pedagogía

PRESENTA:

Lic. Fernando Aguilar Fernández

TUTOR:

Dr. Antonio Carrillo Avelar



Edo. de Méx., Septiembre de 2012.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Introducción.	6
Capítulo 1. Del contexto global hacia el local: los retos para el liderazgo del director y la secundaria técnica.	16
1.1 Del contexto global hacia el nacional: las sinuosas rutas que afronta el liderazgo del director en las secundarias.	16
1.2 La realidad es otra: la perspectiva del experto en escuelas secundarias.	20
1.3 San Juan Ixhuatepec: Se agudizan las contradicciones y retos para el liderazgo del director y la secundaria técnica	25
Capítulo 2. El liderazgo de los directores de secundaria, ante los avatares en el campo del currículum, y el destino sinécdoque de la reforma y las competencias.	32
2.1 El liderazgo sostenible de directores de secundaria y las escuelas que aprenden: elementos de transformación.	33
2.1.1 El director democrático: ¿Noción que ayuda?	44
2.2 Las tensiones en el campo del currículum: confusiones para definir el nuevo el papel del director de secundaria técnica.	54

2.2.1 Paradigma técnico – racionalista: ¿se considera al director?	54
2.2.2 Paradigma del enfoque práctico sobre el proceso: ¿a cuáles actores se reconoce?	58
2.2.3 El paradigma reconceptualista ante las demandas de la postmodernidad en otras latitudes: ¿el proceso orienta al director de secundaria técnica?	61
2.3 Las competencias en la reforma actual: ¿orientan el liderazgo del director de secundaria?	65

Capítulo 3. El enfoque biográfico narrativo y el valioso enriquecimiento metodológico con la teoría fundamentada, para indagar sobre el liderazgo académico sostenible.	75
3.1 Del paradigma interpretativo y el enfoque biográfico narrativo: Su papel en la investigación sobre el liderazgo académico sostenible.	76
3.2 Del enriquecimiento metodológico con la teoría fundamentada: Vía para construir <i>teoría preliminar emergente</i> sobre liderazgo académico sostenible.	79
3.3 Del diseño de investigación.	82
3.3.1 Propósitos de la investigación.	82
3.3.2 Referente empírico.	83
3.3.3 Categorías de investigación.	87
3.3.4 Técnicas e instrumentos cualitativos de investigación.	88

Capítulo 4. De la construcción y movilización de liderazgos académicos sostenibles en una secundaria técnica, durante la reforma por competencias.	92
4.1 El liderazgo sostenible emerge sin paraíso: A la luz u opacidad del contexto y la reforma educativa.	94
4.1.1 Desafíos de las reformas para la escuela y el liderazgo.	95
4.1.2 Retos del contexto para la escuela y el liderazgo.	102
4.2 Pistas iniciales sobre las dimensiones y los principios de Liderazgo académico sostenible: La experiencia con una directora de secundaria técnica.	107
4.3 El propósito moral: Corazón del liderazgo académico sostenible que promueve liderazgos en la secundaria técnica.	122
4.3.1 El liderazgo académico sostenible, contribuye a superar los riesgos de la postura técnico racional.	123
Capítulo 5. Conclusiones generales.	144
Fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas.	153
Anexos.	163
A-1 Manual de organización de la escuela de educación secundaria.	164
A-2 Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria.	183
A-3 Fragmentos de entrevistas a profundidad y observaciones	190
A-4 Mapas de sitio de San Juan Ixhuatepec, Tlalnepantla, Méx.	198

INTRODUCCIÓN

La tesis *Hacia la construcción de un liderazgo académico sostenible en una escuela secundaria técnica*, se elaboró en primera instancia para obtener el grado de Maestría, que ofrece el Programa del Posgrado en Pedagogía, a través de la División de Estudios de Posgrado e Investigación, adscrita a la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la UNAM. Sin embargo durante el acercamiento al objeto de estudio, con los análisis a las narrativas de los actores, y a la sazón del proceso de investigación y el enriquecedor paso por la Maestría, se vislumbraron más compromisos que acompañan aquella empresa. Los compromisos que esbozo obligan al sustentante a avizorar tres renglones de atención, que también conducen y se plasman a lo largo del trabajo y en las conclusiones.

Los renglones de atención, que se desarrollan *ut supra*, se vinculan entre sí. El primer renglón sitúa, en tanto surge de la postura con la cual indago el objeto de estudio, para aportar al debate, y perfilar prospectivas de seguimiento. Me instaló en una arista alternativa que busca recuperar hallazgos de una experiencia exitosa

y no conformarme con testimoniar el fracaso. De aquí se desprende el segundo renglón.

El segundo renglón de atención encausa comprende documentar y aportar al debate, con la construcción de teoría preliminar emergente, sobre el liderazgo del director de escuela secundaria. La materia prima para tal empresa, como se verá en el transcurrir de la tesis, son las narrativas de los actores e informantes clave, que en particular convocan a estudiar cómo la directora de una secundaria técnica, a través de lo que considero la construcción de liderazgos académicos sostenibles, logra movilizar a los integrantes y alumnos del plantel, para alcanzar con trabajo colaborativo, éxitos que disfrutan y comparten ellos mismos, a pesar de las problemáticas e incertidumbres del contexto social y las reformas, que presionan a esa escuela. Esto obliga a mostrar en la tesis, que trabajamos con una experiencia capaz de orientar la resolución de parte de las problemáticas que caracterizan a las secundarias mexicanas en general.

El tercer renglón de atención, dirige la investigación, le atañen compromisos que guían el desarrollo y las prospectivas. Entre el delineamiento de retos derivados del trabajo, se aprecia la conveniencia de extender los hallazgos, a otras escuelas secundarias, pero también en la mejora de mis propias actividades cotidianas del área laboral, a la que el sustentante se encuentra adscrito, que justo sin reconocerlo antes son de liderazgo, como se verá en las conclusiones.

Los tres renglones no son circunstanciales, obedecen a un compromiso con el Programa del Posgrado en Pedagogía de la UNAM y la FES Aragón y la Línea Gestión para la Educación Básica, pues los alumnos vivimos enriquecedoras oportunidades que se impulsaron a través de las diversas actividades académicas, seminarios y tutorías; establecidas a fin de que los alumnos participemos con los

productos cualitativos parciales, en congresos nacionales e internacionales¹. Esas experiencias coadyuvaron a valorar, evaluar y reorientar el proceso de investigación de los alumnos y a desarrollar estudios en los que se perciban compromisos en tesis y en los proyectos futuros del sustentante.

Pasemos a otro punto introductorio, de justificación del trabajo. Lo que aclaman las voces de los actores de la investigación y lo que aborda la literatura existente sobre el objeto de estudio, develó que estudiar un asunto particular de la secundaria en nuestro país, como el liderazgo de sus directores de escuela, imbrica considerar que en ese nivel se “requieren cambios urgentes en distintos aspectos entre otros: organización, gestión, concepción educativa y pedagógica, así como condiciones laborales que implican acciones en distintos sentidos y niveles de decisión, teniendo como premisa una definición de lo que se quiere lograr en este tramo escolar” (Sandoval, 2007: 166).

En cuanto a la gestión en la educación básica y en particular en secundaria, tras un “recuento parecería que todo se ha ensayado, que nada falta por hacer. El verticalismo fue considerado una falla grave de nuestro sistema y se impulsó la gestión” (Gómez, 2009: 3). Pero, ¿en verdad existen testimonios en cuanto al papel del director de secundaria en México? Veremos en la fundamentación que no se cuenta quizás con seguimientos sobre la trascendencia del papel del director en la escuela secundaria, formación para desempeñar su labor, estrategias de trabajo colaborativo; aunque la actual reforma lo promueva en el discurso.

¹ Entre otros eventos se presentó ponencia en el Primer Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras (UNAM, a través de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, la Universidad Autónoma de Madrid y el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación por medio de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y el I Congreso de Alumnos de Posgrado de la UNAM.

Id est, los justificantes de la tesis, se desprenden incluso de la historia y retos actuales de la secundaria en México, particularmente si se ofrece una experiencia que propone soluciones al respecto. Entre esos problemas que brinda alternativas viables de solución la experiencia con nuestra secundaria, radica en que buena parte de sus profesionales no posee formación magisterial, pues egresaron los docentes, por ejemplo, de licenciaturas en ciencias exactas o las humanidades y artes. Esto explica en parte que un sector de los directores y profesores de ese nivel, “no conocen la magnitud e impacto educativo de los cambios que se han echado a andar” (Sandoval, 2007: 166), en determinada reforma. En cambio, veremos en la tesis, que ese mismo problema, cuando se visualiza como oportunidad, puede inspirar acciones de solución y beneficio para todos. Aspectos que son muestras de algunos retos que enfrenta la comprensión del liderazgo del director de escuela secundaria y se convierten en oportunidad y justificación para abordar el tema.

Ad líbitum, ante la serie de problemáticas de la secundaria técnica que demandan atención, en esta ocasión se trata de una investigación que recupera fragmentos del rico filón de enseñanzas, que eclosionan al parecer de un *propósito moral* de nuestra directora², que se transmite en los hechos, en un ambiente colaborativo, de construcción de liderazgos. Esto permite sostener que aquí se documenta una visión de construcción de liderazgos en una escuela secundaria mexicana, y cómo a pesar de las problemáticas de diversa índole que rodean el contexto de esta secundaria, es posible convertir los problemas en oportunidades, trabajar en equipo, asumir compromisos, sin delegar, y ser partícipes del cambio de rumbo hacia la construcción de beneficios para el presente y futuro, el éxito, el reconocimiento.

² En el capítulo de metodología se exponen razones por las cuales con las siglas Dst1, se refiere al actor principal del trabajo. Por otra parte, sin obedecer a un fin metodológico, se emplean las expresiones la o nuestra directora, o líder, para citar a la directora de la secundaria técnica de la investigación. Con las voces la secundaria, escuela o el plantel, así como nuestra escuela, secundaria o plantel, para citar dicha escuela.

En resumen y en función de los recientes prolegómenos, el presente trabajo pretende conducir un viaje que aporte *Hacia la construcción de un liderazgo académico sostenible en una escuela secundaria técnica*. De manera particular destaco que nuestra noción de liderazgo académico sostenible, se construye con argumentos que revelan un liderazgo factor de cambio, que solamente forjan los actores en la acción³, en la brega, conjuntamente, sin aislamientos, ni estratos laborales.

Por lo tanto, se podrá constatar que el estudio no se sustenta en la repetición, ni supeditación a teorías, metodologías o manuales, como tampoco a justificar versiones inamovibles de los estratos del organigrama institucional. Los hallazgos de la investigación indican que nuestros aportes se focalizan en la acción, y que en la raíz de esa acción, se encuentra un profundo *propósito moral*; que en esta ocasión encontró como estrategia principal la promoción de liderazgos entre el personal del plantel profesional, administrativo y de servicios, con la guía de su directora. Lo mejor es que además, como se insiste en diferentes momentos, los caminos condujeron a la generación de beneficios para todos los integrantes de la escuela y sus alumnos.

Se verá entre los rasgos interesantes de los actores, que la obtención de reconocimientos y éxitos institucionales o académicos, no ciegan los propósitos latentes en esta secundaria. Son importantes, se disfrutan y comparten los logros, de manera especial cuando provienen de los propios profesores, alumnos y sus padres, empero, el reconocimiento *per sé*, no es el fin que inspira. Las eventuales celebraciones también se incorporan con sentido entre los fines formativos en las planeaciones oficiales, bajo las autorizaciones propias, con mesura en tiempos, y amplitud retos.

³ Se retoma de las ideas de Fullan y Hargreaves y confirma en el dato empírico.

Los propósitos de la investigación, apuntan hacia:

- Una nueva mirada para estudiar los aspectos que sobre el papel de una directora de escuela secundaria técnica, aportan los actores para abonar al debate una noción de liderazgo académico sostenible.
- El análisis de las estrategias y acciones que promueve una directora de escuela secundaria técnica, para promover liderazgos académicos sostenibles entre los integrantes del plantel.
- El análisis de las estrategias de liderazgo académico sostenible, que promueve una directora de escuela secundaria técnica, a fin de lograr que los integrantes de ese plantel, se sumen para convertir los problemas en oportunidades de cambio y con ello se generen respuestas y beneficios, en el marco de los retos del contexto y la reforma educativa actual.
- Una aproximación para comprender los rasgos y dimensiones que caracterizan el liderazgo académico sostenible, del director de escuela secundaria técnica, que proponemos en este trabajo, a partir de la voz de los actores y el contraste con la teoría y mi mirada.

La investigación de la tesis es de corte cualitativo y pretende seguir las pautas del paradigma interpretativo de investigación, sus lindes y *fiat*, que posibilitan complementar la descripción con el enfoque biográfico narrativo (Bolívar, Bruner), y luego proceder a la construcción de *teoría preliminar emergente*; al desmontar los hallazgos con la teoría fundamentada (Creswell, Glaser y Strauss). De tal forma, las metodologías me instalaron en la posición donde la construcción del conocimiento y los resultados, se realizan a partir de las narrativas de los actores, que son -las narrativas- una interpretación vivida por quien la relata, en la que se incluyen a otros y a sí mismos, siempre con una visión no neutral.

En el capítulo “El enfoque biográfico narrativo y el valioso enriquecimiento con la teoría fundamentada para indagar sobre el liderazgo académico sostenible”, se explicitan los argumentos que posibilitan la inscripción del trabajo en el paradigma interpretativo y conducirse entre los *fiat* que dicho paradigma propicia para conjuntar las bondades de dos metodologías, en nuestro caso. Se muestra cómo la descripción que permite la metodología biográfico narrativa, se enriquece con la teoría fundamentada para construir *teoría preliminar emergente* en torno a nuestro objeto de estudio. En ese orden de ideas, el capítulo de la metodología se divide en tres partes, que conducen a generar el diseño de investigación.

Entre los pasajes del capítulo, resaltan las narrativas del actor principal, con las de los informantes clave y externos. Se indica que las historias que cuentan las narrativas de estos actores, se contrastan y fundamentan, para dar solidez y credibilidad a las reflexiones que de ello surge. Entre otros aspectos vitales para el estudio, se aprecia la visión de la directora para convertir los problemas cotidianos del contexto social y del propio plantel, en oportunidades de crecimiento conjunto, con una movilización del trabajo colaborativo en el que se comparten y asumen compromisos de liderazgo entre el personal de la escuela, alumnos, padres, a pesar de que la escuela se encuentra en una región urbano marginal, que padece la pérdida de oportunidades laborales (después de ser baluarte de crecimiento de empresas en décadas anteriores) y de superación, entre el hacinamiento de varias generaciones familiares en un domicilio, en un marco de violencia y de efectuar trabajos ilícitos para la subsistencia incluso⁴.

Antes, en consecuencia con lo escrito en párrafos previos, el capítulo del contexto se nutre con análisis de expertos que estudian en varios países el liderazgo de directores de nivel afín a la secundaria mexicana y sus desempeños ante las

⁴ En una suerte que sin pretenderlo, denuesta si los gobernantes propician beneficios tangibles para la población de San Juan Ixhuatepec, Tlalnepantla, Estado de México.

reformas educativas, con la intención de comprender cómo los aspectos de orden global, atañen y condicionan al nacional, y en específico en una secundaria técnica, de San Juan Ixhuatepec, Tlalnepantla, Edo. Méx. En el capítulo los análisis contemplan las narrativas de los actores, para confirmar o resaltar si las posibles incidencias de esas problemáticas en nuestra secundaria, también condicionan o son oportunidades para desarrollar un liderazgo académico sostenible, al tiempo que la actual reforma por competencias, en el discurso representa cambios, transformación y trabajo en equipo.

El capítulo “El liderazgo de los directores de secundaria ante las confusiones en el campo del currículum, y el destino sinécdoque de la reforma y las competencias”, es el de fundamentación. Es importante declarar que no fue el primero en realizarse, ni el que definió los supuestos a perseguir. Al igual que los demás capítulos, el de fundamentación se construyó a partir de los hallazgos y pistas del dato empírico. Es un rasgo *ad hoc* a las metodologías interpretativas y radica en que las piezas de la tesis y la investigación misma, se construyen y enrocan como piezas de ajedrez, según lo demandan los análisis al dato empírico cualitativo. Esta precisión implica para la tesis misma, el sentido, la mirada desde la que se parte. Tal y como se sostiene en otras secciones del trabajo, se focaliza lo que demanda el dato empírico entre el ir y venir que requiere la metodología, del dato empírico, a las fuentes y los análisis del sustentante. Este fue un valioso ejercicio para quien escribe, pues obligó a no escudriñarse en la teoría y la metodología, sino a enfrentar las demandas de la voz de los actores, sobre una realidad que clama atención, respuestas.

Para tales efectos, se consideró tratar en los apartados del capítulo dos lo necesario para hablar de liderazgo académico sostenible, con un panorama general de investigaciones en escuelas públicas, del nivel afín a la secundaria mexicana. En ese punto se exponen las razones que remiten a retomar los autores de liderazgo sostenible en las escuelas secundarias y contratar sus ideas, con las que predominan aún en nuestros días y devienen de una noción *técnico*

racionalista de liderazgo o *democrático*, preñadas de interpretaciones que poco ayudan al establecimiento de un ambiente de respeto y colaboración. Estas son razones de peso para enriquecer nuestra mirada al liderazgo académico sostenible, que de una u otra manera, pueden tener precedente dentro y fuera de los países de los autores del liderazgo sostenible y México, según lo presumen los hallazgos de la investigación.

En otra sección de la fundamentación, se realiza un acercamiento al campo del currículum, sus paradigmas y esbozos de las competencias; para considerar la medida en la cual, los avatares de los paradigmas del campo curricular, benefician y allanan la labor del director, para cumplir con su labor técnico pedagógica. El acercamiento nos condujo a ver que las discusiones sobre ese importante tema, repite constantes que no ayudan al director en su ejercicio, mientras se repite una historia en las reformas: las competencias.

Si bien los autores fuente del liderazgo sostenible, presentan ejemplos varios al respecto, principalmente en determinadas ciudades de Canadá, E. U. A., Inglaterra, en la presente tesis se documentan y ofrecen valiosas experiencias y estrategias en una secundaria técnica, que posibilitan superar las problemáticas, y traducir en oportunidad de éxito los problemas.

En las secciones de la fundamentación, se tocan pistas de los actores, que dan pauta a pensar en un cambio de la cultura académica, en la secundaria de la investigación, y pretendo desarrollar con mayor amplitud en un trabajo ulterior. Consideré conveniente tocar el asunto, pues las voces de los actores dan pauta a considerar la expectativa del cambio sustentable, que prepara y adapta la escuela para el futuro.

Aunque los capítulos se entrelazan para atender a los tres renglones de atención que presento al inicio de este introito, el tercero de manera expedita se resume en

las perspectivas del trabajo de las conclusiones generales. Conviene señalar que este no es el primer acercamiento que tiene el sustentante con investigación educativa y el objeto de estudio⁵, empero, las pautas de formación profesional y humana que se vivieron durante la Maestría en Pedagogía, con la experiencia en la secundaria de la investigación, otorgan valiosas enseñanzas y moralejas profesionales y personales.

Lo último implica los compromisos con el objeto de estudio, pero aún más con perspectivas. Por tanto, a lo largo del trabajo y en las conclusiones se comprometen aportes que abonan al análisis del objeto de estudio y elementos para orientar la práctica educativa, del liderazgo académico sustentable en escuelas secundarias técnicas, así como perspectivas y compromisos para el sustentante de la tesis.

⁵ Se participó por ejemplo en actividades de investigación para la reforma educativa de 1993, los libros de texto y apoyo oficiales (con análisis de texto del currículum de la reforma previa), así como en la coordinación de proyectos de reestructuración curricular y formación docente en instituciones particulares y públicas de educación superior y media superior. De igual forma en los albores del año 1998, se inician labores de asesoramiento a escuelas (profesores, apoyos técnicos, directores y supervisores) de educación básica, para la inclusión de alumnos en situación de discapacidad⁵; labores inexorablemente inscritas en el terreno del liderazgo académico en escuelas de educación básica, que demandan trabajo en equipo con profesionales y directivos adscritos de primaria a secundaria. Las acciones de asesoría al proceso de inclusión de alumnos en situación de discapacidad, implica la promoción del trabajo en equipo, para eliminar las barreras de aprendizaje e inclusión social; sin descuidar a los demás alumnos del grupo, y con orientación a sus padres.

CAPÍTULO 1

DEL CONTEXTO GLOBAL HACIA EL LOCAL: LOS RETOS PARA EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA SECUNDARIA.

El presente capítulo tiene el propósito de reconocer de manera general pero precisa, aspectos importantes del contexto global que influyen a nivel nacional en liderazgo de los directores de escuela secundaria, para luego identificar sus repercusiones en una escuela secundaria en México, a la luz de mis fuentes bibliográficas, como camino hacia una comprensión mejor del objeto de estudio y como pista para apoyar la construcción del capítulo de interpretación de resultados y las conclusiones. *Id est*, retomo específicamente los abordajes de los autores fuente y las que brinda el dato empírico, del actor principal, los informantes clave y las observaciones, ya que éstos ilustran un proceso social: el liderazgo del director de escuela secundaria técnica pública.

1.1 DEL CONTEXTO GLOBAL HACIA EL NACIONAL Y LAS SINUOSAS RUTAS QUE AFRONTA EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR EN LAS SECUNDARIAS.

Como se sabe, ante los magros resultados que arrojan los sistemas educativos respectivos, en todos los niveles escolares y la mayoría de las naciones del orbe⁶,

⁶ Con excepciones como Finlandia, la mayoría de países lo padece (ver OCDE 2006, 2009).

diversos organismos y organizaciones internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), etcétera, convocan a los gobiernos de sus países miembros, para analizar resultados de las reformas educativas durante los últimos 19 años y resulta significativo que las percepciones generales concluyen que “en la práctica es muy difícil lograr el cambio educacional y que algunos elementos fundamentales casi no han cambiado” (BID, 2006). Según eso, tales situaciones en parte se adjudican a la aplicación dos clases de políticas educativas:

-“La primera engloba un conjunto de políticas básicas para mejorar la calidad y eficiencia, que son muy rígidas y resisten todo cambio fundamental;

-La segunda abarca un conjunto de políticas periféricas, relacionadas con la expansión y crecimiento de la matrícula, que son sumamente adaptables y hasta volátiles, y son objeto de modificaciones regulares, quizá con demasiada frecuencia los resultados de la puesta en marcha de los proyectos de formación y actualización de los docentes de todos los niveles escolares, así como de las reformas educativas” (BID, 2006).

Desde ese estrado, a fin de que los países de la OCDE alcancen los objetivos que se consideraron estratégicos, se propone que “los sistemas de educación y formación de profesores de los países, deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar la calidad del trabajo, así como acuerdos para la definición y selección de competencias para una vida mejor” (OCDE. 2004a). Con esa visión, se presenta al enfoque por competencias como “referente de educación y formación, encausado al logro de un mayor nivel de integración entre las capacidades y la amplitud de objetivos sociales de un individuo, así como competencias clave” (OCDE, 2004a).

¿Es la solución tan simple?, ¿realmente es una historia color rosa?, ¿tiene aplicación en todos los países?, ¿de manera automática esa reforma que tiene sus antecedentes formales desde la primer década del siglo XX⁷, resuelve las problemáticas? En cuanto a nuestro ámbito de interés central: ¿se beneficia en particular la educación secundaria en México?, ¿se apoya, favorece o guía el ejercicio del liderazgo de los directores de escuela secundaria? Adelante retomo análisis importantes de sus efectos e interpretaciones que en México se dieron para la educación secundaria.

Lo que se sintetiza arriba, genera acciones en el sistema educativo mexicano, para establecer en los albores del siglo XXI, entre sus propósitos centrales “elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Programa Sectorial de Educación 2007: 11)⁸.

En ese marco y en atención a otra de las recomendaciones internacionales, de manera paulatina se busca articular los planes de estudio de los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria⁹), con un enfoque por competencias y planeaciones por proyectos didácticos. Así, en el año 2004 se en preescolar el trabajo por competencias y en secundaria en los años 2006 RIES (Reforma Integral de Educación Secundaria) y la RES (Reforma de la Educación Secundaria), para que finalmente, durante el ciclo escolar 2009 - 2010, se ponga en marcha a nivel nacional la Reforma Integral de la Educación Básica 2009

⁷ Ver el capítulo de la fundamentación.

⁸ Los antecedentes de reforma educativa en México, con esas ideas, se ven con claridad en 1975, y 1993. *Cfr.* Sandoval 2000 y 2007.

⁹ En preescolar se instaura el plan de estudios por competencias formalmente en el año 2004 y en secundaria se maneja la una nueva reforma educativa en 2006. Se proyecta el establecimiento del plan de estudios de la RIEB 2009⁹, para primaria, con la secuencia a saber: primero y sexto grados en el ciclo 2009 – 2010, segundo y quinto en el 2010 – 2011 y tercero y cuarto en el 2011 – 2012; con lo que culminaría la implementación de la actual reforma educativa en México.

(RIEB), en la educación primaria mexicana, en preescolar y secundaria. De tal forma en el discurso oficial se asegura que en los tres niveles de la educación básica, se impulsará una mejor preparación de los docentes, con base en el enfoque de formación por competencias, a fin de optimizar el desempeño del profesor, como actor principal en las aulas. También se aprecia que sí incluyen durante ese proceso unilateral a los directivos de escuela ¹⁰.

Para tales efectos, la SEP solicitó a la UNAM apoyo, para orientar el proceso de formación durante la reforma por competencias. La UNAM a su vez propone al Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), para asesorar a la Dirección General de Formación para Maestros en Servicio (DGFMS), en el diseño del Diplomado para Maestros de Primaria de la RIEB 2009, que posteriormente se traduciría en cursos para profesores y directores de secundaria. Sin embargo la historia, insisto, no es color rosa ¿Qué acaeció? Entre otras circunstancias y amén de que se hubiese o no cumplido con los acuerdos sobre la asesoría a la RIEB, simplemente esa asesoría formativa, no logró extenderse a las secundarias mexicanas.

Imagen 1.1 Logo de las escuelas secundarias técnicas mexicanas.



¹⁰ Cfr. SEP, 2009a. Adelante retomo el punto.

1.2 LA REALIDAD ES OTRA: LA PERSPECTIVA DEL EXPERTO EN ESCUELAS SECUNDARIAS.

Un rico filón de análisis lo encontramos en el fractal que abren especialistas en México y otras latitudes, a partir de sus claros aportes sobre las causas y consecuencias en torno a la suerte de la secundaria en México, así como propuestas para dar cuenta de aquellas. Esas ventanas se vuelven convocatorias, que dejan ver a ese nivel escolar, como “un espacio poco investigado en México” (Sandoval, 2000), todavía a principios del siglo actual:

Recientemente la educación secundaria ha sido centro de atención de diversos sectores: de las autoridades educativas porque impulsan una nueva reforma para el nivel que lo articule plenamente con la educación básica y contribuya a evitar la alta deserción y reprobación que las estadísticas muestran; de los maestros, directivos y padres de familia porque bien a bien no conocen la magnitud e impacto educativo de los cambios que se han echado a andar; del sindicato de maestros que buscan marcar presencia ante las implicaciones laborales de una nueva reforma y de los investigadores de la educación interesados en la transformación de la secundaria (Sandoval, 2007: 165- 166).

Este es un análisis de aproximación a lo que verdaderamente sucede en las secundarias del país y se aprecia que no se logran los propósitos prometidos. Este análisis lo refuerzan testimonios de los informantes clave¹¹.

Icest01 indica: “En otras escuelas -secundarias del rumbo- hay mucha baja de alumnos, ya no estudian, tienen que trabajar”¹².

¹¹ Por la importancia de la fuente, nos es necesario reforzar, aunque no está de más citarlo.

¹² Se retoma esta cita en el capítulo de interpretación. Se emplea aquí, por la atinencia de la información.

Ello devela que a pesar de lo que promete la nueva reforma educativa, finalmente en secundaria no se resuelven los problemas principales de deserción, inestabilidad y movilidad laboral de los docentes, que tienden a no contar con una formación magisterial, a pesar de que el gobierno mexicano afirme lo positivo. Es preocupante porque en las otras escuelas que rodean a la de nuestra investigación, no se percibe interés al respecto entre muchos alumnos en edad de asistir a secundaria. ¿Qué sucede?, ¿la reforma no responde a lo que promete? Sobra pensar en las repercusiones de esto.

Probablemente existir condiciones que lejos de favorecer el aprovechamiento de los cursos, diplomados, talleres dirigidos a los profesores de grupo, directivos y apoyos técnicos, probablemente generen confusiones, inquietudes. Durante una etapa previa de observación en otra escuela a la de nuestra investigación, asistí al primer módulo del Diplomado de la RIEB, en el papel de observador participante, y recogí comentarios y puntos de vista de los docentes que asisten a dicho evento académico. En un momento destinado a compartir sus expectativas, entre las que encontramos que algunos profesores:

liex01¹³: “Carecemos de la información y la preparación para manejar el enfoque por competencias y proyectos”.

liex02: “Qué tal si salimos afectados con la evaluación de la aplicación de los exámenes de Carrera Magisterial y los de ENLACE”.

liex03: “Piden que involucremos a los padres de los alumnos y no apoyan -los padres-, incluso afectan nuestra autoridad y la imagen”.

¹³ liex. Informante inicial externo a la secundaria de la investigación. Fragmento de una transcripción de profesores que asisten a la primera sesión del módulo I, del Diplomado de la RIEB, en agosto de 2009, de un sector de escuela primaria.

liex05: “Es otra nueva imposición que nos hagan asistir al curso, después que no se hizo bien el piloteo el ciclo pasado y recibimos los libros ya para finalizar el año (ciclo 2008 – 2009) y porque tampoco, los que nos capacitaron no estaban preparados¹⁴. Terminamos haciendo -en el piloteo- lo que pudimos, con nuestros propios recursos”.

¿Qué opinión vertieron los directores en aquél momento? Antes de las recientes transcripciones de opinión sobre la reforma por competencias, un director expresó a los asistentes, pues sin estar de acuerdo, se veía:

liex¹⁵: “Una disculpa, uno se ve obligado, a apoyar la realización de ese Diplomado”.

Indudablemente se ven confusiones y resistencias comunes en profesores de grupo, ante los cambios que propicia una reforma, de hecho sucede en otros países europeos, y hasta en América, incluso en E. U. A. y Canadá (ver Popkewitz, *et. al.*, 2007, Fullan, 2000a). Sin embargo el último fragmento muestra un rasgo diferente; quizás sea indicador de cómo la postura anodina de un director de plantel, en una zona escolar puede detonar predisposiciones que después los propios directores no podrán guiar, ni reorientar. Es un indicio sobre la influencia que ejerce la actitud del directivo, como líder formal de la escuela, si no valora que las miradas decanten hacia un factor de menor relevancia y sin fundamento, y se pierde de vista que finalmente en las escuelas los planes y programas de estudio y los demás materiales y recursos didácticos diseñados, seguramente corresponden a la reforma por competencias, en el caso actual.

En estos casos, que no es el de la secundaria de la investigación: ¿el director de escuela cómo se asume para tomar cartas en el asunto y qué tanto repercute en la actitud del personal de un plantel? Lo cierto es que el profesor de educación

¹⁴ Breve pausa en la intervención de la informante inicial externa.

¹⁵ Director informante inicial externo a la secundaria de la investigación.

básica nos es el diletante que por inspiración o imitación realiza sus actividades sin preparación, un amplio porcentaje posee estudios de licenciatura, experiencia y esto le da argumento a sus actitudes, conductas. Probablemente sí convenga señalar que en la proyección y diseño de las reformas y los procesos de formación necesarios conviene contar con espacios de colaboración e iniciativa de pedagogos¹⁶, profesores, apoyos técnicos y directores, con prestigio por su trayectoria profesional.

¿Qué retos identificamos para la formación de los directores de escuela? Es imprescindible considerar que “si bien en todos los niveles educativos el director es un figura importante, en éste es relevante pues, dado el aislamiento y fragmentación del cuerpo docente, el director es quien consolida el prestigio del plantel. El trabajo que se desarrolla en cada escuela, las reglas que se privilegian, la orientación educativa que se imprime, dependen mucho de la visión del director” (Sandoval, 2007: 176). El punto cobra especial valor si como vimos recientemente, de nuestro informante director externo, se buscó eximir de culpas, sin darse cuenta de sus compromisos y de las repercusiones que genera una postura que pretende no confrontar, manifestarse parte de uno de los profesionales que más adelante le generarán posiblemente un gran dolor de cabeza, con un atento contra el trabajo que mayor que está por venir, después de los cursos de preparación para desarrollar una reforma en las aulas.

Por otra parte, con la actual reforma, tampoco se logra la articulación, ni su definición educativa como nivel. Con todo y sus antecedentes en México desde 1975, se buscó nuevamente con el Programa de Modernización Educativa 1989 - 1994, para entonces pretender guiarlo con el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006, a través de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y

¹⁶ Ya vimos que pedagogos y otros investigadores del IISUE, de la UNAM asesoraron el diplomado de la RIEB de primaria, pero también existen datos que hacen suponer que no se siguió el sentido formativo que dichos investigadores señalaron como elemento importante. Además, la asesoría no se extendió a la RES de secundarias.

posteriormente la Reforma de Educación Secundaria (RES)¹⁷. A pesar de ese discurso, “en la actualidad existe un desfase entre lo que la secundaria es como producto de su construcción histórica y lo que institucionalmente se pretende que sea de acuerdo con la Ley General de Educación: un ciclo de la educación básica, articulado y congruente” (Sandoval, 2007: 167). De tal suerte, la historia no es como presumen las altas instancias políticas del país. No es posible, lograr los propósitos que se pretenden, sin antes considerar:

1. Resulta necesario conocer el contexto, la diversidad y las condiciones actuales de la secundaria para realizar una transformación estructural que posibilite una organización diferente en las escuelas y permita condiciones de trabajo, aprendizaje y desarrollo para los sujetos que participan en la vida escolar.
2. Es preciso definir el sentido de la educación secundaria y trabajar en una concepción de la pedagogía y las didácticas necesarias para el nivel; así como del sujeto al que va dirigida esta educación (Sandoval, 2000 y 2007).

La lógica que emplea Sandoval, invita a tomar en cuenta lo necesario de considerar todo aquello que rebasa a las reformas, que es parte del contexto, de *la trama*¹⁸ (Sandoval, 2000: 20), de la urdimbre de situaciones que están y se presentan en una escuela secundaria, de las que la nuestra, no es ajena, pero sí les da respuesta a partir de los liderazgos. De tal suerte esto reitera la conveniencia de tener presente el contexto en el que se da la educación secundaria en México, sus necesidades e intereses de los docentes y demás profesionales y personal, alumnos de la edad, de los directivos y favorecer estrategias a nivel autoridades de alto nivel, para que justo estos directores, como líderes formales, cuenten con las facilidades y preparación e interés para encabezar a los demás líderes y personal de su secundaria, a fin de generar una

¹⁷ Un tratamiento y análisis del asunto se encuentra en Sandoval 2000 y 2007. Aquí resumo para fines de mi trabajo los aportes de esta autora.

¹⁸ Término que emplea Sandoval, para analizar la trama de la secundaria, a partir de los aportes de Geertz (cfr. Sandoval, 2000: 20-21).

dinámica de beneficios para todos, de crecimiento y apoyo mutuo, lo que daría una condición de sustentabilidad.

1.3 SAN JUAN IXHUATEPEC¹⁹: SE AGUDIZAN LAS CONTRADICCIONES Y RETOS PARA EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA SECUNDARIA TÉCNICA.

El topónimo Ixhuatepec proviene de la lengua náhuatl y significa lugar o cerro de las hojas²⁰. Según interpretaciones al Códice Santa Isabel Tola (Dibble, 1980), su origen se remonta al arribo de los primeros grupos de indígenas al Valle de México. En una “Tira de Peregrinación” azteca, se anota el paso de estos por la zona, realizando una ceremonia de “encendiendo del fuego nuevo” en el cerro de Tecpayocan (Tepeyac) en el año 1246. Tiempo después en 1438, Izcoatl, rey de Tenochtitlán, repartió las tierras del rumbo, entre las que se encontró este pueblo.

San Juan Ixhuatepec se localiza en la zona oriente del Municipio de Tlalnepantla de Baz, Méx., en la Sierra de Guadalupe, la delimitan: al norte el cerro Tepetlacatl y la colina del Copal, al sur el cerro Tecpayocan (de Santa Isabel, Tola), al poniente el cerro del Chiquihuite y al oriente, la continuación de la avenida insurgentes que atraviesa desde el sur el Distrito Federal; principal vía de acceso a Ixhuatepec que se convierte en la autopista al estado de Hidalgo, Méx. Es una zona urbano marginal, que cuenta con los servicios públicos, pero que aqueja limitaciones en agua (que sufren las escuelas).

La ubicación estratégica de Tlalnepantla y los grandes terrenos en llano que poseen localidades como San Juan Ixhuatepec, son cruciales para que alberguen grandes zonas industriales y en general medianas y microempresas, que dieron sustento a muchas familias, que después se multiplicaron y recientemente

¹⁹ Ver en el anexo un mapa de San Juan Ixhuatepec, de Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

²⁰ Está compuesto por “ixhuatl” (hoja) / “tepetl” (cerro, monte) / “c”: lugar.

perdieron o no obtienen empleo en las industrias que rodean el lugar. Las extensiones de terrenos, también dieron lugar al crecimiento de grandes haciendas, que incluso, a la muerte de sus propietarios, se dieron en casos excepcionales, como tierras de siembra a los campesinos (Garduño, 2005). Hoy día algunas de las haciendas día tienen otros usos, como el casco que se conoce como “Rancho de San José” y que ofrece servicios sociales para banquetes, en fines de semana. Otras son sedes de instituciones públicas de salud u otras funciones sociales (Centros de Atención a la Mujer, etc.).

El territorio que dio espacio al crecimiento de la industria, fuentes de empleo, crecimiento económico y de residencia para familias, sufrió una tragedia. El 19 de noviembre de 1984, en San Juan Ixhuatepec (San Juanico), una planta de almacenamiento de Gas LP propiedad de PEMEX (cercana a la avenida insurgentes), tuvo altas fugas y luego una serie de fuertes explosiones, que sembraron destrucción, caos, terror entre los habitantes del rumbo, con personas y animales de corral calcinados (se habla de alrededor de 5000) y aproximadamente 2,500 heridos.

En la zona que desapareció por las explosiones se construyó el parque "Francisco Gabilondo Soler, Cri-Cri", como un homenaje a las familias que murieron en aquel fatal accidente (Garduño, 2005). Eso mengua que se asienten más fábricas, y varias subsisten a las vicisitudes económicas del país y la globalización económica. De igual manera, se propició un incremento en la población de San Juan Ixhuatepec, de familias de bajos ingresos, de hacinamiento, con familias de los hijos que pasaron a ser hoy progenitores, que no encuentran empleo y ante esa necesidad se emplean en el informal (tienditas, tianguis, tortillerías, taquerías, etc.) o ilegal (narcomenudeo, robo de autos y personas) como lo atestiguan las imágenes 1.2 y 1.3.

El dato estadístico resalta aspectos del contexto que repercuten en la trama de la secundaria²¹ y son retos al liderazgo en la escuela secundaria. Técnica. Ahora se presentan datos estadísticos, que empleo para acercarme a las repercusiones en el contexto de San Juan Ixhuatepec y en particular en una escuela secundaria.



Imagen 1.2 Viviendas y actividades económicas en San Juan Ixhuatepec.



Imagen 1.3 Viviendas y actividades económicas en San Juan Ixhuatepec.

²¹ Ver en el anexo un mapa de San Juan Ixhuatepec, de Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Tlalnepantla de Baz, Estado de México, es el municipio al que pertenece San Juan Ixhuatepec. Tlalnepantla y sus gobernantes desde hace años presumen el empuje a la industria y el sector empresarial en general. Tlalnepantla, uno de los cuarenta municipios del Estado de México, que forman parte de la zona metropolitana de la capital de la república, pasó de ser Ayuntamiento como efecto de la Constitución de Cádiz, en 1820, a parte del Distrito de Cuautitlán en 1837 y en varios momentos al Distrito Federal (1838, 1862, 1898), junto con sus territorios. Por fin, el [13 de septiembre](#) de [1948](#) recibió el rango de ciudad y para 1978 y el 23 de diciembre, recibió el apelativo "de Baz" en honor al doctor [Gustavo Baz Prada](#).

Pero ¿San Juan Ixhuatepec se beneficia? Empecemos por dar un vistazo a Tlalnepantla. La cercanía con la zona metropolitana de la industria pujante atrajo para habitar, hasta sobre poblar el municipio. ¿El renglón industrial, es firme soporte por las oportunidades de empleo, suficientes para la manutención de las familias y los estudiantes, para que éstos encuentren expectativas futuras a través de su paso por la escuela secundaria? Las estadísticas de INEGI (2009) indican una amplia gama de giros que generan empleos. Destacan la fabricación de insumos textiles y acabado de textiles, industria del papel, impresión, industria y comercio de autos, fabricación de productos metálicos, industria química, del plástico y el hule, según se aprecian en los siguientes ejemplos:

Descripción del Código de la actividad²²	Personal ocupado	Remunerado
Industria manufacturera (mayor %)	63, 305	45, 682
Comercio al por menor	42,360	15,835
Comercio al por mayor	17,441	10,992
Industria alimentaria	8,081	6,266

²² Ver INEGI, (2009). Agradezco al Ing. Roberto Sánchez Pérez, Asesor de Información de INEGI, quien me ayudó a actualizar la información sobre Tlalnepantla.

Construcción y edificación		
Servicios educativos	4509	3,512
Servicios relacionados con las (menor %) actividades agropecuarias y forestales	01	00

A pesar de ser una breve muestra de estadísticas sobre actividades productivas, los datos no dejan de ser fríos y dan pauta a ver contradicciones tan sólo en cuanto a lo que realmente representa oportunidad de empleo en servicios públicos como la educación. Alarma lo referente a servicios como los relativos a las actividades agropecuarias y forestales; pueden ser de interés aún para algunos jóvenes y representar una oportunidad para interesarse en estudiar y no abandonar la escuela. De cualquier manera, demuestra la paupérrima oferta de empleo para los adultos y de prospectivas para los jóvenes, que se convierte en factor para que indebidamente se opte por acceder a una manutención, incluso a través de actividades ilícitas. Además algunos jóvenes y adolescentes se ven acometidos por las condiciones.

Una informante clave nos ayuda a comprender lo que sucede en las familias de los alumnos de nuestra secundaria²³.

Icest04: “Se sabe por algunas madres, que el subempleo al que se dedican ciertos alumnos y hasta unas familias enteras, es la venta al menudeo de droga y unas al robo de autos, casas y personas. Particularmente en el cambio de turno, se tiene información que ya se dio a las autoridades respectivas, que existe venta de drogas, alcohol y cigarros, aunque algunos padres recogen o acompañan a sus hijos para salir o ingresar a la secundaria”.

²³ Se retoma parte de transcripciones que también nos ayudan en el capítulo de interpretación)

Más que sólo hablar de contradicciones en una zona que se sobre pobló por las fuentes de oferta que ofrecía, preocupa que la mayoría de escuelas del rumbo, ya no generan interés; pondera la necesidad de la manutención, en niños jóvenes y adultos. Pero la descomposición social que después deriva en la práctica de actividades ilícitas, es aún de más preocupación. Aspectos que parecen ignotos a las reformas, aunque tampoco las genera la escuela.

Nuestra historia es un extraordinario referente. Aprendamos de ella y aprovechemos la oportunidad que ésta nos brinda de construir una pedagogía del siglo XXI basada en el aprendizaje distribuido y en la activa participación social corresponsable. A nuestro alcance están las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones, así como la emergente noción de la escuela como centro comunitario de aprendizaje. Los esfuerzos deben converger a fin de superar deficiencias en el desarrollo integral del educando reforzando sus capacidades de razonamiento lógico, de formación autodidacta y a través del aprendizaje colaborativo, de resolución de problemas, de liderazgo, de trabajo en equipo²⁴, de comunicación oral y (Arredondo, 2006: 24).

Entonces, por las actuales condiciones, que parecen no resolverse por una sola reforma educativa, se vuelve necesario que las escuelas generen propuestas para abatir las contradicciones que subyacen como efecto de las políticas actuales en México y afectan por ejemplo a San Juan Ixhuatepec, Tlalnepantla, Méx.

La experiencia en nuestra secundaria técnica, justo evidencia que en las propias escuelas se pueden dar las respuestas a las problemáticas que las rebasan, si no se les atiende y da respuesta, sin esperar soluciones de los poderes gubernamentales en fechas próximas. También será importante que las universidades se sumen a esos esfuerzos para documentar y contribuir a construir teoría sobre la práctica educativa, que coadyuve en las respuestas requeridas. Como se verá adelante, la luz de esperanza, en medio de de la vorágine de

²⁴ Anotación nuestra para destacar aspectos de interés para mi trabajo.

situaciones, que esto implica, el paraíso sí podrá emerger de lo más oscuro. Por eso ahondo en el siguiente capítulo profundizo en lo que es factible hacer colaborativamente, desde por ejemplo un liderazgo sostenible, en una escuela secundaria técnica pública. Por tales motivos es menester convocar a que todos cambiemos el rumbo de ese contexto, a pesar de las políticas gubernamentales en general y quizás las reformas educativas. Se debe aprender de la historia global y local, como también veremos en el capítulo de análisis e interpretación de resultados.

CAPÍTULO 2

EL LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES DE SECUNDARIA, ANTE LOS AVATARES EN EL CAMPO DEL CURRÍCULUM, Y EL DESTINO SINÉCDOQUE²⁵ DE LA REFORMA Y LAS COMPETENCIAS.

Así como el dato empírico (a partir de la gama de caminos que ofrece el paradigma interpretativo²⁶), surgió de las narrativas y observaciones, las primeras y siguientes interpretaciones a ese rico filón, determinaron los requerimientos de que debería cubrir paralelamente la fundamentación. Tal proceso hecho con nuestra mirada, condujo a descubrir las categorías y el objeto de estudio de la investigación. Es decir, la fundamentación se realizó simultáneamente, y no previamente a la investigación. La fundamentación responde a las convocatorias que realiza la voz de los actores, la teoría y mi mirada. Por tanto, la fundamentación colabora para definir no sólo conceptos, sino a respaldar mis análisis en los capítulos de interpretación de resultados y a concluir el aporte a la práctica del liderazgo del director de secundarias técnicas públicas.

²⁵ Me refiero a la acepción que refiere una figura de retórica que consiste en tomar una parte por el todo, o el todo por una parte; o la materia de una cosa, por la cosa misma.

²⁶ Recordamos que con base en las posibilidades que permite el paradigma interpretativo, se recurre a la metodología biográfico narrativa, para describir, y a la teoría fundamentada, para intentar construir conocimiento.

La sección que aborda el liderazgo de directores de escuela secundaria, hace las veces de estado del conocimiento sobre los trabajos que derivan en un enfoque del *liderazgo sostenible*, para concluir con reflexiones sobre una propuesta distinta, que sugiere la noción de *director democrático* y que se empieza a emplear en cursos y otros eventos académicos, dirigidos a las autoridades de escuelas de educación básica mexicana, incluso la secundaria. Con la intención de resaltar las precauciones a que obliga la propuesta *democrática*, *ut supra* se presentan aspectos mínimos a revisar, que no pueden pasar desapercibidos, bajo el entendido de que su tratamiento motiva un espacio que por lo pronto, no es tema central del nuestro.

Posteriormente se abordan los avatares de la noción de cultura académica en el campo del currículum, para después dirimir su impacto en la reforma educativa actual por competencias. Ambos temas han sido motivo de amplios y tensos abordajes; la intención no es ahondar en el punto. El breve repaso de ambos subcapítulos, en mención, se encausa a revisar si las tensiones que se realizan al respecto, producen beneficios o confusiones para desarrollar el liderazgo de los directores de escuela. Se verá en ese repaso si es indispensable, o no, que en los tratamientos a los dos temas se tome seriamente los efectos en el liderazgo de los docentes, demás profesionales y directores de la secundaria y si es un aspecto a considerar en los estudios sobre el liderazgo del director en particular.

2.1 EL LIDERAZGO SOSTENIBLE DE DIRECTORES DE SECUNDARIA Y LAS ESCUELAS QUE APRENDEN: ELEMENTOS DE TRANSFORMACIÓN.

El *liderazgo sostenible* en las organizaciones o centros escolares que aprenden, es producto de años de ardua labor. La revisión de la literatura propia del tema, indica que fue Ivor Goodson uno de los personajes que ofrecieron nuevas aristas de investigación a los efectos de las reformas en las escuelas secundarias y en general en la educación básica (ver Fullan, 2002a, Goodson, 2003, Hargreaves y

Fink, 2008) en EUA, Canadá e Inglaterra. Desde ese momento, se asumen nuevas aristas de análisis a tales reformas en varios países, y sus impactos en centros u organizaciones escolares²⁷, en una sociedad que ya cambió y por tanto requiere de transformaciones en las prácticas de los profesores y directores.

A los trabajos de Goodson en referencia, se suma entre otros Andy Hargreaves y es él quien retoma la estafeta, para con base en experiencias recientes, formular junto con Dean Fink, la noción de liderazgo sostenible que involucra a los profesores y directores de escuela. La propuesta resalta “la necesidad de una sostenibilidad” (2008: 16), justo al tiempo en que la Organización de las Naciones Unidas promulga la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2000 – 2014, en medio de un contexto en el que por fin comienzan a impactar las iniciativas de grupos ecologista y unas pocas empresas, que demuestran lo necesario de seguir una visión realista del futuro, para volver factible anticipar condiciones y necesidades de la humanidad, que a todos afectan (ver Hargreaves y Fink, 2008).

Para incorporar la noción *sostenible* en el terreno del liderazgo en las escuelas, Hargreaves y Fink (2008) se inspiraron en estudios internacionales que abordan los propósitos que persiguen ciertas empresas exitosas, en varios ramos de la tecnología, servicios, alimentos, etc.; en los que se apostó por crear proyectos de desarrollo a largo plazo, en los que se anteponen los fines al beneficio, en la búsqueda del cambio (diferencia trascendente, difícil de entender en la vorágine actual de evaluaciones constantes), como “camino moralmente defendible y

²⁷ Centros escolares es un concepto, que como sabemos tiene su historia en Europa, Estados Unidos de América, Canadá; países donde nuestras fuentes realizan sus investigaciones. Esto podría conducir a una revisión de la historia sobre el por qué en México se refieren escuelas y no centros. Considero que para esta investigación no afecta realmente. Aquí emplearé el término escuela, que con base en la Ley General de Educación (SEP, 2007a), reciben las instituciones donde se educa a los alumnos de educación básica.

sostenible” (Hargreaves y Fink, 2008: 19). Entre los argumentos explícitos para demostrar la conveniencia de retomar dichas experiencias, resalta que ambos factores también permitieron a las empresas sustentables adaptarse a las nuevas necesidades del mercado y por tanto desarrollarse. ¿Por qué no aspirar la adaptación o transformación real de las escuelas?

Un aspecto se incorpora para robustecer la idea de estudiar el liderazgo sostenible en organizaciones que aprenden y específicamente en secundarias técnicas. Antonio Bolívar, con base en su trayectoria de investigación cualitativa en secundarias, invita a convalidar nuevas miradas de estudio a los fenómenos de dichas escuelas. Las alternativas de análisis al respecto para Bolívar, permiten “conjuntar dos tradiciones a) memoria organizativa y b) metodologías biográfico narrativas en la línea de historias de vida profesionales e institucionales” (Bolívar, y Domingo, 2000). Así, el investigador hispano, como veremos en el capítulo de la metodología, reconoce la necesidad de efectuar trabajos que indaguen en torno a la memoria de la organización escolar de la secundaria, como elemento indiscutible para comprender las historias que narran los actores en las escuelas, recuperar las realidades por atender, desde nuevas ópticas, en un contexto de cambios constantes.

Por otra parte, la perspectiva del *liderazgo sostenible* retoma los análisis y propuestas de los movimientos ecologistas que impulsan políticas de desarrollo sustentable, en empresas que preserven el medio ambiente, a los seres vivos en su presente y futuro, aprendiendo del pasado²⁸, sin desecharlo²⁹. Y es que “el

²⁸ A su vez Hargreaves y Goodson, reconocen los aportes y apoyos para su trabajo para comprender este renglón argumental, por ejemplo de: Rachel Carson, periodista, científica del movimiento ecologista en desde la década de los sesenta, David Bastone, Jim Collins y Jorge Porrás, que manejan la experiencia de compañías que se manejan bajo criterios moralmente defendibles y sostenibles (ver Hargreaves y Fink, 2008).

liderazgo y la mejora educativas sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quien nos rodea y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro”(Hargreaves y Fink, 2008).

La propuesta del liderazgo sostenible sugiere cinco criterios flexibles y siete principios, abiertos al debate y ajustes según las necesidades y realidades particulares, pero como lo mínimo indispensable de un “menú fijo y no a la carta” (Hargreaves y Fink, 2008: 210), y en la inteligencia que la *sostenibilidad*³⁰ misma es en acción, y no sólo en un acto de contemplación. En esta ocasión referimos los cinco criterios por considerar que permiten dirigir aproximaciones a la comprensión del liderazgo de directores de escuela secundaria, para los propósitos del actual trabajo de Maestría³¹. Con la imagen 2.1, se presenta un cuadro en el que resumimos las implicaciones de los cinco criterios flexibles.

La sinopsis sobre los cinco principios flexibles en cita, dan pauta a referir situaciones reales que vive un director de escuela y constata una postura ante esos eventos, pues se reconoce que no se enfrentan en solitario, como se pudiera ver desde ciertas perspectivas. Por el contrario, los cinco principios son flexibles, y consideran a los integrantes, tanto a subalternos y superiores incluso. Propiamente, cuando se habla de alianzas estratégicas y redes personales y profesionales (activismo), comprobar logros y prevenir problemas (vigilancia), proponer gratificaciones (paciencia), informar y hacer partícipes a profesores y

²⁹ En las reformas actuales de diversa índole, incluso educativas, todo apunta a que se quiera desechar lo viejo, como si verdaderamente se pudiera hacer a un lado, digo yo, como a cierto tipo de basura.

³⁰ Empleo los términos *sostenibilidad* y *sostenible*, tal y como aparecen en la traducción al español del libro de Hargreaves y Fink (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid: Morata.

³¹ Los siete principios son: Profundidad, duración, amplitud, justicia, diversidad, iniciativa, conservación.

padres (transparencia), es patente la postura ante el liderazgo y las necesidades de las escuelas, en cuanto que las labores de la escuela las realizan varios personajes, pues poco se logra en asilamiento. Por ende es mejor considerar e involucrar a los miembros del plantel, en torno a responsabilidades y compromisos, pero a la sazón a compartir de las mejoras y los beneficios.

Imagen 2.1. CUADRO CON UN RESUMEN DE LOS 5 PRINCIPIOS DE HARGREAVES Y FINK

PRINCIPIOS	COMPRENDE líderes que:
Activismo	-Se implican con su entorno, forjan alianzas estratégicas. -Activan redes personales y profesionales. -Líderes firmes y enérgicos que influyen en el medio.
Vigilancia	-Controlan el entorno para comprobar logros y prevenir problemas.
Paciencia	-No esperan el éxito instantáneo. -Proponen gratificaciones
Transparencia	-Abiertos a escrutinio e inspección -Informan y hacen partícipes a profesores, padres.
Diseño	Tengan claro que todos los sistemas en educación, son emergentes, por lo tanto deberán ser personalizados y producto de la adaptabilidad evolutiva

(Cfr. Hargreaves y Fink: 2008)

Las reflexiones de los últimos párrafos, conducen a realizar contrastes de enriquecimiento a la teoría sobre liderazgo, obligan a reconocer factores que ayudan a ilustrar y nutrir las ideas y auxilian a identificar qué se encuentra en la esencia del liderazgo sostenible. En adelante a lo que veremos en el capítulo de interpretación de resultados y en las conclusiones, en esas reflexiones encuentro que los autores de las fuentes con las que coincido y que coinciden las acciones de los actores de mi investigación, se adiciona el componente de las experiencias directas en escuelas, en seguimientos a escuelas exitosas, que recuperan lo mejor de algunos planteles de varios países, en miras de compartir las buenas

experiencias en otros planteles de diferentes latitudes, en busca de promover el cambio, la transformación, la innovación. Pero también se me conduce a proponer que la fortaleza del liderazgo sostenible, no radica sólo en lo expuesto en principios, criterios y experiencias. Precisaremos el *quit* del asunto *ut supra*.

La *sostenibilidad* debe ser una “misión integradora que comprenda la buena gestión, la sucesión en todo sentido, protesten ante la estandarización³², generen formas creativas de evitar las consecuencias de reformas educativas, elevar la energía, renovar, antes de explotar, ayuda entre escuelas vecinas; entre las cuales no debe arrebatare los profesores, alumnos que sobresalen y luego son ajenos a problemas que se generan” (*cfr.* Hargreaves y Fink, 2008). En ese orden de ideas, el liderazgo sostenible compele a que se tomen decisiones de orden gubernamental, hasta en la intimidad del aula y la casa, entre compromisos reales con la mejora sostenible y sistemática, en todos los renglones de atención que se vinculen con un sistema educativo y se reflejen entonces en las escuelas y las aulas, para que luego se noten en la sociedad.

De manera complementaria, experiencias anteriores, como las de Fullan en Ontario, Canadá, le impulsaron a reconocer la necesidad de transformar los centros escolares³³, ante las *fuerzas del cambio* que no dan pauta de regreso a estados pasivos, mientras la realidad sigue otras lógicas y por tanto necesidades (Fullan, 200a). En su trayectoria de asesoría a proyectos de innovación en escuelas públicas y privadas, Fullan confirma la existencia de tres capacidades

³² Hargreaves y Fink ofrecen casos de escuelas de ciertas entidades de Inglaterra, Canadá y E.U.A., en los que los padres fueron quienes hartos por las presiones examinadoras y confusiones de las reformas, realizaron actos masivos para evitar que la reforma nacional, continuara afectando la salud mental de sus hijos y deteriorara el trabajo de los profesores en el aula (ver en Hargreaves y Fink, 2008).

³³ Que a su vez se inspira en trabajos anteriores de Goodson, Sarason, Senge, que lo antecedieron en el análisis de la transformación, con importantes trabajos. En estos autores se apoyan tanto Fullan, como Hargreaves y Fink y Gardner.

indispensables, con las que deben formarse y contar los profesores y directores de escuela que antes propuso Senge:

Diseñador. La misión de un director es diseñar los procesos de aprendizaje con los que las personas de toda la organización puedan enfrentarse productivamente a los problemas críticos que les surjan, y pueden llegar a dominar las disciplinas del aprendizaje. Esta misión resulta nueva para la mayoría de directores con experiencia, muchos de los cuales han llegado a ocupar su puesto gracias a su capacidad para tomar decisiones y resolver problemas, no gracias a su capacidad para asesorar, formar y ayudar a los demás a aprender.

Administradores. En una organización que aprende, aunque los directores al principio impongan su propia visión, a medida que van aprendiendo a escuchar con atención las visiones de los demás, comienzan a darse cuenta de que su propia visión personal forma parte de algo más grande. Esto no disminuye la responsabilidad que el director tiene de la visión, sino que, en todo caso, la profundiza.

Maestro. Los directores de las organizaciones que aprenden tienen la habilidad de conceptualizar sus perspectivas estratégicas para que sean de conocimiento público, estén abiertas a los retos y a una futura mejora . . . [El director como maestro]³⁴ fomenta en todos el aprendizaje. Estos directores ayudan a las personas de la organización a desarrollar su capacidad de comprensión sistemática (Senge, en Fullan, 2002a: 86-87).

Al descomponer en tres las capacidades del director de escuela, Senge y Fullan convocan a revisar varios aspectos, que desmitifican aquella visión de liderazgo circunscrita a la ostentación del poder por unos cuantos³⁵, en la cual se concibe al líder *ejemplar* o *heroico*, como el único capaz de resolver los problemas (Gardner, 2011). Aunque esta posición aún la podemos encontrar en instituciones de diversa índole, incluso escuelas, en donde se generen la pasividad e incertidumbre, a que conduce subsumirse en el ideal de que una persona exclusivamente tiene la

³⁴ Nota que Fullan emplea para unir dos ideas de Senge.

³⁵ En el análisis al líder democrático, abordamos algunos puntos al respecto.

capacidad para decidir y resolver. ¿Los demás que hacen entonces? Escuelas así, serían instituciones en las cuales poco se aprenderá para crecer individualmente y como grupo.

De tal forma, la gestión del director es un apartado importante, pero no el único de la función directiva. El director de secundaria técnica podría desempeñar una gestión para la innovación del director, a fin de “enfaticar los propósitos morales de la mejora, entre ellos el compromiso de mejorar la calidad de la educación” (Fullan, en Gómez, 2009). Por ende no se tendría que perder de vista la mejora del contexto próximo a la escuela, es decir, el de sus actores.

Es menester hacer notar que los intentos por proponer nuevas miradas en torno a la labor del liderazgo del director de escuela de educación básica y en particular de secundaria, son amplios en otros países. Para complementar lo que se ve al respecto en el desarrollo de la tesis, a continuación destaco algunos de los trabajos que sobre el liderazgo sostenible se presentaron en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, que organizó el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto, en el año 2000, y en donde se define el carácter de enfoque de liderazgo en centros escolares.

Al evento asistieron a presentar su ponencia expertos de diversas latitudes y formaciones³⁶, al igual que directores, profesores, expertos e investigadores de la educación en diferentes niveles educativos, para coincidir en aspectos como que el liderazgo es un proceso de influencia, que requiere distinguirse de otros términos como autoridad y poder, que se requiere de cierto tipo de organización, en condiciones de aprender, por lo que algunos la denominaron organización inteligente, “en la medida en que es capaz de organizar su propio cambio”, (Villa, 2010: 7) y que ese proceso “permite captar las ideas y deseos del personal favoreciendo sus capacidades y habilidades para el logro de las metas

³⁶ Administradores, ingenieros, médicos, etc.

institucionales y las propias individuales, así como el desarrollo profesional” (Villa, 2010: 8). Las reflexiones recientes colocan en una óptima posición a los miembros de una escuela, para conformar un grupo de trabajo, que asuma responsabilidades sobre su actuar, para los demás y sí mismo.

Entre los trabajos a resaltar, se encuentra el de Immegart, de formación administrativa y empresarial, quien resalta que en diferentes investigaciones en países de habla inglesa se encontraron experiencias de escuelas exitosas. De esa experiencias, el autor destaca que “es axiomático que el director/a de cualquier organización, debe saber a dónde va, tener un plan orientativo, contar con metas u objetivos de índole personal y grupal” (Immegart, 2000: 64), pues esto posibilita “seguir objetivos y políticas relacionados con la organización y adecuarlos lo que se precise en términos de desarrollo, progreso y cambio institucional” (Immegart, 2000: 65).

De tal modo, en la ponencia de este administrador empresarial, se recuperan ideas frescas en torno al liderazgo en la educación, que a su vez coadyuvan a atender problemas que surgen cuando se carece de rumbo en una reforma. Además en ese trabajo se subraya la trascendencia porque un director de plantel, cuente con la formación mejor, para atender los problemas cotidianos, con los profesores.

En otro trabajo, Bolívar y Domingo (2000) muestran un ejercicio de historias de aprendizaje como alternativa de instrumento cualitativo, acorde a una metodología biográfico narrativa (en el camino de nuestra mirada). Ambos autores sostienen que existen los suficientes trabajos previos al suyo como referente para poder “conjuntar dos tradiciones a) la memoria organizativa y b) las metodologías biográfico narrativa, en la línea de historias de vida profesionales e institucionales. Ambas tradiciones se ponen al servicio de la explicación y desarrollo de procesos institucionales de formación e innovación” (Bolívar y Domingo, 2000: 161-162).

Ambos autores retoman recomendaciones de orden metodológico y técnico, de Kleiner y Roth (en Bolívar y Domingo, 2000: 167), para el análisis de las narrativas de los actores, a fin de que en ese ejercicio no se pondere la generación de formatos, sino para acceder a “un medio para el aprendizaje: aprender de la experiencia, transferir aprendizajes y poder replicar determinadas consecuciones” (Kleiner y Roth, en Bolívar y Domingo, 2000: 167 - 168). Lo reciente conduce a “crear un sentido de centro, a dar identidad a la organización; posibilita que la gente hable de lo que le interesa específicamente, pero que hasta ahora no se atrevía; porque una historia de aprendizaje es relevante para transferir conocimiento de una parte de la organización a otra, en lugar de meramente copiar lecciones aprendidas; y porque puede contribuir a construir un cuerpo de conocimiento generalizable para lo que se deba o no hacer, rediseñar, en la gestión de una organización, con claros esfuerzos de mejoría” (Bolívar, y Domingo, 2000: 169).

Esta visión es importante, por varias razones, que por sus implicaciones situamos en dos: 1) considerar lo que imbrica reconocer una tradición en la investigación cualitativa sobre el tema en países de Europa, Estados Unidos y Canadá, mientras el resultado de mi investigación documental, arroja que en México se cuenta con pocos intentos serios al respecto (*v. gr.* Sandoval, 2000 y 2007), y 2) partir de que en una escuela sus miembros aprenden, conforman una comunidad que posee memoria, y a partir de esto, son capaces de tomar decisiones, actuar. Lo cual nuevamente sugiere rechazar alguna intención por distanciar la formación del directivo -de haberla-, de las situaciones y los posibles cambios necesarios, que eventualmente promoverían el desarrollo de una escuela, de sus profesores y demás profesionales, e incluso de los propios directores, sin olvidar a los alumnos y sus padres.

En esta tradición se concibe a la organización que aprende como aquella que experimenta “una competencia nueva que le capacite para -aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- resolver creativamente sus

problemas” (Bolívar, y Domingo, 2000: 169). A partir de lo reciente, asumo que la organización que aprende permite combatir los conflictos de formación e identidad (v. gr. Bolívar 2007), que afecta la cohesión para el trabajo en equipo en la secundaria; y a largo plazo, permitirá ofrecer opciones para orientar a que los alumnos aprendan de los conflictos propios del proceso de transición por el que transcurre su vida (Gimeno, 1996).

Imagen 2.3. Los elementos del liderazgo académico sostenible



Lo visto en esta sección conduce a visualizar que el liderazgo académico sostenible en una organización que aprende, entraña un compromiso personal, indispensable para desarrollar la gestión de las acciones que podrán dar cuenta

de los desafíos de la secundaria técnica. Este liderazgo implica un profundo compromiso de gestión para la innovación (imagen 2.3). Además, los retos no se atenderán en solitario, sino en comunión con los compromisos de los demás miembros del plantel, recuperando las experiencias pasadas de cada integrante, que se conformaron durante otras reformas educativas. Un ambiente así, fortalece la intención de mejora y transformación, aceptando lo mejor con lo que ya se cuenta.

2.1.1 EL DIRECTOR DEMOCRÁTICO: ¿NOCIÓN QUE AYUDA?

Una propuesta sobre el papel del director de escuelas no universitarias (*sic*), proviene de España y se empieza a emplear en cursos, talleres y pláticas para supervisores, directores y maestros de apoyo de escuelas de educación básica en México. Refiero la *dirección democrática* de Antúnez (2001), producto de una larga trayectoria internacional, de su autor, quien al tiempo de las labores académicas que ello implica, recoge evidencias en torno a la acción directiva. Su trabajo específicamente:

“Pretende acercar al estudio de la función directiva en los *centros escolares de enseñanza no universitaria*, además de contener conceptos, procedimientos y guías de acción para analizar y profundizar sobre la noción y los procesos de la dirección desde la convicción de que esos procesos deben estar orientados por los principios de participación, transparencia e innovación y por los propios valores de una sociedad democrática” (Antúnez, 2001: 9).

La cita es contundente y devela aristas de análisis para nuestro trabajo de liderazgo, pues la noción *democrático, per sé* requiere tratamiento. En esta ocasión ahondaremos lo necesario, a fin de no desviarnos de los propósitos centrales de la tesis de maestría. Sin embargo, tampoco se debe pasar por alto lo que implica incorporar al debate del liderazgo de los directores de escuela secundaria, un sentido democrático, tal y como desea Antúnez. En la reciente cita,

en la introducción, como en otras secciones de la obra, Antúnez realiza diversos planteamientos interesantes que ofrecen expectativas de transformación al ejercicio del director de escuela, sin embargo, paralelamente se subrogan y contradicen esas pretensiones, cuando el mismo autor somete sus propuestas, al anteponerles rasgos de un brete *democrático* expuesto a confusiones.

Indudablemente la trayectoria de Antúnez se acompaña de un cúmulo de experiencias con directivos, empero, parece que en el afán de generar una noción de *función directiva democrática*, su trabajo pergeña hacia un único leitmotiv: acceder a la noción *democrática*, sin cuidar aspectos importantes. El texto de este autor discurre entre supuestos que chocan con las experiencias reales que primero alude y después, en la mayoría de casos elude, ante tal leitmotiv. De tal forma es una propuesta envuelta en contradicciones, que derivan en hacer agua la alternativa. Lo afinaremos brevemente en párrafos próximos, pues tiene que ver con asuntos vitales.

Se reconoce que el texto de Antúnez es práctico. Se organiza en capítulos a manera de módulo, con cuestionarios de autoevaluación, que guían a los directivos y coordinadores de las actividades, a valorar cuán democrático es su ejercicio directivo. Insisto, éstas son bondades que vuelven funcional y autodidacta el empleo de la obra, como para llevarla a casa y estudiar las opciones de respuesta. Empero, ese mismo factor muestra un lado débil, pues los participantes de la sesión académica (taller, curso, etc.), tienen la opción de responder esos cuestionarios, en las sesiones académicas o en casa, con notables pistas sobre el cómo se debiera contestar, desde esa propuesta de *director democrático*. Lo cual no demuestra que se actúe de manera congruente en las escuelas, es decir, que en esos entendidos se ejerza o no una dirección democrática. La imagen 2.1 ilustra, ejemplos de reactivos que nos provocan inquietudes y se explican las razones.

La selección de reactivos de la imagen 2.2 permite ejemplificar más allá de contradicciones, hasta en las opciones de respuesta; pero el texto del demás libro también. Se aprecia una suerte de someter las ideas de un tema de la educación, a supuestos que se anuncian como *democráticos*. ¿Vislumbran el ítem 5 y sus opciones de respuesta, lo que en realidad es la postura sobre la condición del director?, ¿qué acontece en el libro? Encontré que en dicha obra se separa al director, del grupo de trabajo del plantel, cuando se le prescriben funciones como: “pero determinando muy bien qué hará cada uno y cómo se establecerán las relaciones entre las actuaciones de cada cual” (2001: 18). Entonces, el liderazgo y la función directiva en una escuela, ¿están destinadas para aquellos cuyas capacidades o estatus, así lo posibilitan?, los demás elementos del plantel ¿no cuentan con las capacidades para desempeñarse como líder o director por ello?

En el mismo tenor, el ítem 7 da pauta para disgregar las funciones del director, de los demás integrantes de la escuela, pues los últimos parecen ser útiles para facilitar los tiempos que requiere el director. *Id est*, se otorga tela de juicio a las opciones de crecimiento personal, de promoción y movilización del trabajo en equipo, pues como en distintos puntos de la obra, se invita a deducir que sólo cierto personal posee las características específicas que le permiten realizar o apoyar actividades de uso de criterio, de manejo y aplicación de normas, afines a la dirección. El reactivo 7, ofrece al director los espacios suficientes para que sólo él determine la distribución de responsabilidades, mientras este mismo personaje dirime individualmente la planeación sobre los destinos de una escuela, con el riesgo de no tomar en cuenta las ideas de los demás y con ello, necesidades que los otros ven.

Es factible que si se parte de esos postulados, se vuelva difícil compartir responsabilidades en una escuela. Quizás alcanzarían sus efectos para delegar cierto tipo de funciones, o distribuir actividades concretas, en simples y específicas situaciones, bajo instrucciones precisas, previamente indicados en reuniones de consejo escolar, por la única persona capaz de hacerlo: ¿un director que cuente

con las capacidades innatas para tales desempeños laborales? Sin embargo, con ello la obra refrenda la postura del estatus, de labores en segregación, en las que sólo el director podría tomar partido, con el riesgo de volver ajenos los propósitos y destinos de la institución escolar que por su cargo están en manos de una sola persona y quita de responsabilidad a los demás.

Imagen 2.2 Cuestionario de ideas previas del director.

	Escala ³⁷			
	M	B	P	N
5. La capacidad para dirigir debe estar fundamentada en el poder jerárquico que confiere el cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. El objetivo fundamental de la delegación, o si se prefiere, de distribuir tareas entre los miembros del equipo docente, es descargar de trabajo a los directivos con el fin de que puedan dedicarlo a pensar y a planificar: actividades más propias de su función.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selección de ítems de: Antúnez, 2001.

Entonces las preocupaciones que vertemos no parten de meras suposiciones, toman fuerza desde el leitmotiv que se vislumbra de aspectos constantes en la postura de Antúnez sobre el líder formal en la estructura de una escuela secundaria. Si se profundiza con argumentos mayores, se encontrarán más razones de preocupación. Una fuente de luz para resolver cómo analizar este hándicap. Casualmente los representantes del liderazgo sostenible, que orientan la tesis en lectura, retoman a un filósofo de permanente influencia en la pedagogía pragmática, quien incursionó de manera importante en la psicología³⁸ y la filosofía

³⁷ Los valores son: mucho, bastante, poco, nada.

³⁸ En esos avatares llegó a ser Director fundador de la APA.

política³⁹: John Dewey. Con motivo de su trabajo en la última disciplina, a Dewey erróneamente se le ubica en la tradición⁴⁰ liberal clásica de Estado, con lo que ello supone, pero finalmente los expertos le reconocen a su lucha, un matiz de liberalismo social⁴¹. Presentamos ahora un fragmento sólido de los planteamientos deweyanos, que perfilan nuestra preocupación hacia las repercusiones de lo que recién acotamos y refuerzan además el reconocimiento a la herencia deweyana a la pedagogía, que ya dejamos vislumbrar en otra sección del Contexto.

Desde los albores del siglo anterior, a través de su prolija obra, Dewey cuestionó el liberalismo *laissez-faire*, pues a su juicio “sólo servía para ocultar la feroz competencia social y las barreras injustas que se les ponían a muchos

³⁹ Algunas de sus obras al respecto se citan en líneas próximas.

⁴⁰ “Si una tradición es –como quiere Mac Intyre- un argumento distendido a través del tiempo en el que ciertos acuerdos fundamentales se definen y redefinen en términos de los conflictos con sus críticos externos (que los rechazan p cuestionan seriamente) y entre sus críticos internos (que los reinterpretan de diversas maneras), el liberalismo es qué duda cabe, una de ellas” (Mc Intyre, en Rodríguez, 2008: 7). En esta ocasión cito la noción de tradición de Mc Intyre, por su solidez y con el interés de allanar el breve trato al liberalismo que realizo, para reforzar mis argumentos de preocupación sobre la propuesta de *dirección democrática*. Asimismo, deseo retomar la misma noción para los demás efectos del aparato metodológico que asumo.

⁴¹ Los expertos en el tema, aclaran la historia, características y consecuencias del liberalismo conservador y el *laissez-faire*. También ofrecen un tratamiento serio a los diferentes liberalismos entre los que se encuentra el social, del cual presentan como representante prominente al liberalismo social. Las distinciones son importantes, mientras en el liberalismo clásico y en el conservador en el fondo tiende a ver la acción del Estado “un mecanismo de restricción de la libertad individual, el nuevo liberalismo social la percibe más bien como una condición necesaria para el ejercicio de la libertad por parte de todos y no sólo de algunos. Alude a la libertad positiva, a aquella <<facultad o capacidad positiva de hacer o disfrutar>>” (corchetes del autor, en Rodríguez, 2008: 19). Por propósitos de la tesis, no se ampliará más este análisis. Será menester revisar a quien le interese más sobre el liberalismo social en la educación en obras del propio Dewey o recientemente Roberto Rodríguez, Antonio García Santesmases, etc., de la bibliografía que ya incorporamos para tratar brevemente el apartado en atención.

individuos”⁴² (Prólogo de Del Castillo, en Dewey, 2003: 18). En aquella época y en Estados Unidos de América, cuna del capitalismo industrial, sus cuestionamientos fueron mal vistos (Prólogo de Del Castillo, en Dewey, 2003), empero, hoy día, ante las notables condiciones, cuando menos se perciben como premonición de una realidad que impacta el siglo XXI. Y es que Dewey en diferentes obras invitó a descubrir las causas de los problemas que aquejan al individuo y a la sociedad. Así, señaló el filósofo que “desde una perspectiva antropológica, vivimos en una cultura del dinero. Imperan su culto y sus ritos. El dinero como medio de cambio y todo el abanico de actividades asociadas a su adquisición condicionan drásticamente las restantes actividades de las personas” (Dewey, 2003: 54). La postura del filósofo fue clara, puntual, aunque se insiste, incómoda en aquella época. La intensión de Dewey antepone al hombre y su educación, a las influencias de aquella visión alienante del Estado.

¿Qué tiene que ver ese liberalismo social con la filosofía de la educación y en concreto hacia la función directiva? Situarse en una filosofía de la educación, devela aristas de análisis que comprenden aspectos medulares de los que no debería adolecer una propuesta educativa o relativa a lo educativo, como de sus actores. La postura deweyana ilumina para destacar el trasfondo de las relaciones entre los hombres, pues entre otros temas, se interesó por los fines de la educación del hombre en la escuela y en la sociedad. Coincido con Dewey en que la educación no sólo se da en la escuela y hacia los alumnos, pues en las relaciones cotidianas nos educamos en sociedad, ya que “la sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica” (Dewey,

⁴² Opté por presentar la cita que sobre el punto realiza Ramón del Castillo, experto en la obra y trayectoria de John Dewey, a fin de contribuir a desmitificar dudas que aún persisten en algunos contextos académicos y conducen a desechar la aportación del filósofo del pragmatismo. De hecho son considerados como interesantes los tratamientos de Ramón del Castillo en los prólogos de distintos textos de las últimas ediciones a diferentes obras de John Dewey. Además de los textos que ya se emplean en esta sección, también sería interesante revisar *El público y sus problemas*.

1997: 15). Esto da pauta a reconocer la conciencia del hombre y sus efectos, a través de su actuar. La metáfora de la piedra es clara al respecto:

“La diferencia más notable existente entre los seres vivos y los inanimados es que los primeros se conservan por renovación. Una piedra, cuando se la golpea resiste. Si su resistencia es mayor que la fuerza del golpe dado, permanece exteriormente inalterable. De otro modo, se fragmenta en pequeños trozos. La piedra no intenta reaccionar de forma que pueda mantenerse intacta respecto al golpe, y mucho menos hacer que el golpe sea un factor que contribuya a su propia acción continuada. Aunque el ser vivo puede ser fácilmente aplastado por fuerzas superiores, tratará de convertir las energías que actúan sobre él en medios para su propia existencia ulterior. Si no puede hacerlo así, no se divide en trozos más pequeños (al menos en las formas superiores de vida), sino que pierde su identidad como una cosa viva” (Dewey, 1997: 13).

Si Dewey, invitó a indagar las causas como camino para encontrar medidas preventivas y de solución a los problemas sociales, como los educativos, desde la filosofía y la pedagogía, a la vez convocó a reconocer la injerencia del ser humano. Me centraré en la idea de recuperar las causas, justo de regreso al tema del actual apartado, en torno a la propuesta de someter a la fuerza, la impronta de *liderazgo democrático*, de Antúnez.

Recordemos que Dewey confiere al hombre la condición de controlar su vida y su destino, a través de la autorrenovación, “mediante la acción sobre el medio ambiente” (Dewey, 1997: 13). Así que más allá de los cursos y libros de perspectiva *democrática*, es el leitmotiv de los últimos, lo que beneficia el ambiente y las prácticas cotidianas lo que propicia un ambiente deformador o formativo. Y un factor fundamental del ambiente, es el liderazgo. De nuevo Dewey ayuda a dilucidar la influencia de ambientes que es capaz de construir el hombre, como el de la escuela:

“El ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo. El ambiente social consiste en todas las

actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquél es verdaderamente educador en sus efectos, en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materiales y adquiere la destreza necesaria y se satura del espíritu emocional.

La formación educativa de las disposiciones se hace más profunda y más íntima, sin intención consciente, a medida que el joven participa gradualmente en las actividades de los diversos grupos a que pueda pertenecer” (Dewey, 1997: 30 - 31).

La reflexión de la cita refuerza la idea sobre la influencia del líder y del ambiente, por encima de los textos y materiales formativos. Recuerda un aspecto vital que a veces se olvida en algunas propuestas de formación o capacitación –según sea el caso- de directores: la influencia del ambiente, el papel del hombre en ello y los beneficios que derivan. Esto indica que la actividad académica, sea curso, taller, diplomado, etc., debe posibilitar a los integrantes, crear un ambiente formador, que facilite a los lectores y asistentes después comunicar a la escuela y los demás superiores, subalternos y colegas, la riqueza de nuevas experiencias a compartir. Al mismo tiempo abre una gama de opciones de aprendizaje cotidiano para todos. En el ambiente de la escuela aprendemos, confirmamos o desechamos aprendizajes individuales y grupales. En esa suerte, el ambiente sería fuente de nuevos aprendizajes, de innovación. Mantener ambientes sociales de trabajo, que discurren entre pasos que sólo deben repetirse al pie de la letra no ayuda.

Lo anterior comprende una concepción de hombre y fines que orientan su formación y la influencia de los ambientes sociales en general, de trabajo y escolares. Entonces encontramos un rico filón, que de relacionarlo con los vínculos de liderazgo entre un director y los demás integrantes de un plantel, convoca para asumir responsabilidades, compromisos por construir y atender, pues cada uno de los miembros, puede vivir la autorrenovación, día a día, en el ambiente laboral de la escuela. Por ello, no podríamos aceptar prescribir las

acciones y aspiraciones de las personas, a partir de un listado de capacidades ajenas a la realidad de las personas. Eso ¿quién lo determina?, ¿se puede sostener que sólo algunas pocas personas cuentan con las condiciones para dirigir un grupo de trabajo?, en tanto que ¿los demás cuentan con la parsimonia de actuar autómatas ante indicaciones? Luego, la escuela y sus integrantes, incluso el director ¿qué responsabilidades tienen sobre los otros miembros? Si bien será motivo de otro trabajo y momento profundizar al respecto, como ya apunté antes, no puedo desprestigiar inquietudes que se provocan, cuando los estigmas de formas de dirección, se cobijan en un tamiz de segregación, discriminación; en tanto hoy día se requiere que todos en la escuela, asuman compromisos por convicción y no se atengan, con pretexto a la instrucción.

Las preocupaciones no son menores, cuando en el contexto de la tesis, encontramos que “si bien en todos los niveles educativos el director es un figura importante, en éste es relevante pues, dado el aislamiento y fragmentación del cuerpo docente, el director es quien consolida el prestigio del plantel. El trabajo que se desarrolla en cada escuela, las reglas que se privilegian, la orientación educativa que se imprime, dependen mucho de la visión del director” (Sandoval, 2007: 176). Al recordar la cita, que refiere una situación peculiar documentada de la secundaria mexicana, me obliga a reconocer que esa condición debe cambiar, pues favorece por otra parte, que los demás integrantes no asuman, sino evadan responsabilidades, pero que tampoco evolucionen individual y grupalmente, los miembros de una escuela secundaria.

Propiamente considero a los integrantes de una escuela secundaria⁴³, con o sin liderazgo, como factores de transmisión de la cultura de ese plantel. De ser así, se permitirá que los demás miembros se desarrollen y en ese crecimiento, aprender a crecer juntos, como aprender a permitir que los demás se superen. Esta dinámica

⁴³ Como de cualquier nivel escolar.

es mejor, a mantener la conveniencia de delegar (de arriba abajo) – o atener (de abajo hacia arriba), que refuerza la *dirección democrática*.

De igual manera existen asuntos de menor preocupación en la postura que se comenta. Antúnez cuestiona los estudios que retoman ideas del campo empresarial, lo cual tampoco sería motivo de discusión. El asunto es de una nueva contradicción, pues el autor recurre a términos como *ingeniería de la dirección* (2001: 52), *cultura corporativa* (2001: 55), y por supuesto *gestor* y *gestión*. Entonces, nuestra inquietud es de fondo, a nuestro juicio, pierde fuerza la propuesta de Antúnez, en su afán por presentar una propuesta de líder *democrático*, pues se convierte en brete ese interés, a las líneas en las que el autor presenta reflexiones sobre la práctica cotidiana del director de escuelas que no sean universitarias.

Entonces, las problemáticas que derivarían de la propuesta de Antúnez, no son por la extensión de niveles de escuelas que se abarcan, es decir las no universitarias; incluso que se le denomine o no *democrática*. El *quit* del asunto radica en la oquedad de los fines, de la confusión y el conformismo que se genera; pero aún más, en que el liderazgo del director o de aquellos que lo ejerzan en una escuela secundaria, no considere la gama de compromisos y responsabilidades que ello comprende, como los ya vistos brevemente aquí y que ahondamos en los capítulos de análisis e interpretación, así como en las conclusiones. Seguidamente, refuerza nuestra convicción porque las actividades académicas que se elaboren en los sistemas educativos para los directores de escuela, ameritan precisar los por qué y para qué de la función del director, como miembro de un plantel, como elemento que previene las consecuencias perniciosas que podrían derivar o mantenerse, cuando lo recién expuesto no se explicita con compromisos. Así se convocaría a tomar en serio el compromiso de la dirección de una secundaria.

2.2 LAS TENSIONES EN EL CAMPO DEL CURRÍCULUM: CONFUSIONES PARA DEFINIR EL NUEVO PAPEL DEL DIRECTOR DE SECUNDARIA TÉCNICA.

Este apartado es una breve revisión que busca reconocer si las tensiones en el campo curricular, benefician la labor técnico - pedagógica del director de secundaria técnica. Existen arduas tensiones sobre la noción de currículum⁴⁴, para analizarlo en función de los propósitos que persigo, opto por dar un repaso a los paradigmas⁴⁵ desde los cuales se trata este campo del conocimiento, a fin de comprender si los debates sobre el asunto, contemplan guías de liderazgo para el director de secundaria.

2.2.1 PARADIGMA TÉCNICO – RACIONALISTA: ¿SE CONSIDERA AL DIRECTOR?

El campo curricular nace, enfrenta crisis y cobra importancia, en función de los requerimientos o circunstancias del momento histórico del contexto en el que se encuentra. De manera específica “el surgimiento del campo del currículo a principios del siglo XX, cubría la necesidad de atender los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar. A su vez estuvo signado por el surgimiento de la industrialización de esos años” (Díaz Barriga, 2003b: 5). Esa fase tuvo como fundamentos los avances de la psicología conductual, pero una disciplina de origen ajena a la educación, en boga a la sazón de las circunstancias, adquiere importancia desde esa época e influyen al respecto: la administración de la gestión empresarial. Esta fórmula de la

⁴⁴ Ver entre otras obras Díaz Barriga, 2003a.

⁴⁵ La noción de paradigma se incluye en el capítulo de la metodología. Para ambos capítulos y toda la tesis es importante y esto obedece a dos razones. La primera, porque permite ubicar el trabajo en el paradigma interpretativo de investigación, y en segunda por facilitar el abordaje del campo curricular.

administración persigue la eficiencia técnica, en una creciente industrialización. Ambas disciplinas comparten postulados en cuanto a la comprobación y repetición de las conductas⁴⁶ del sujeto y, desde entonces, sustentan al campo curricular del paradigma racionalista.

Franklin Bobbit, especialista de la naciente administración científica, es quien funda el campo curricular y aplica preceptos de la misma “al ámbito de la educación y buscando resolver una estrategia efectiva que permita lograr una educación/entrenamiento para el empleo genera estrategias para estudiar las actividades que se desempeñan en el mundo del trabajo” (Díaz Barriga, 2003a: 40); de esta manera Bobbit “se preocupaba más del aprendizaje práctico, no necesariamente manual, sino el que permite resolver las tareas que se enfrentan como adulto” (Furlán, en Díaz Barriga, 2003a: 40-41).

Finalmente los factores teóricos y contextuales, favorecieron la tendencia a extender confusiones en el tiempo sobre el currículum. Entre estas, prevalece la inclinación por suponer que es simple el uso lato de las técnicas, recursos y estrategias de la administración, en la educación escolar. Asimismo, en sus albores y hoy día, se manejan indistintamente programa y currículum en ese transcurrir de confusiones.

⁴⁶ Los experimentos y las consecuentes interpretaciones y generalizaciones de los hallazgos de la psicología conductual clásica, que la convierten incluso en ciencia, por la posibilidad de la repetición y comprobación de los eventos en estudio, generan dudas. Como se sabe, los psicólogos experimentales clásicos, instrumentales, trabajaron en laboratorio con animales, para encontrar respuesta a las conductas y comportamientos del ser humano y que además se ha llegado a aplicar con personas, para varios, con éxito. Pavlov, fisiólogo de los procesos digestivos, trabajó con perros, para estudiar el reflejo condicionado; Watson, especialista en psicología animal, trabajó el reflejo asociativo, en la relación estímulo - respuesta; Skinner, el condicionamiento operante, con palomas. Síntesis analíticas de la obra de estos autores las encontramos en: Castañeda, Maldonado, Mestre y Palmero, Neisser, etc.

Una evidencia de las circunstancias de inicios del siglo XX, lo demuestra una declaración emitida en Estados Unidos por el Comité de la National Society for the Study of Education (ver Díaz Barriga, 2003b: 5), conformado por varios discípulos de John Dewey⁴⁷, así como psicólogos e ingenieros, incluyendo al especialista en administración científica, Franklin Bobbit. El Comité se encargó de medir la eficacia de la educación en aquel país y destacó “la redacción del programa comprende tres tareas importantes: la determinación de los objetivos, intermedios y finales, el descubrimiento experimental de actividades infantiles apropiadas y de otros materiales y formas efectivas de seleccionar y organizar la actividad de los grados escolares y “en términos generales que el programa debía mostrar interés en las necesidades y actividades tanto de la vida del niño como de la sociedad adulta, al constituir la niñez y la adultez un desarrollo global” (Torres, 1998: 70).

Otro momento importante en el paradigma técnico racionalista, se da con Tyler y Herrick; quienes enfatizan que en la construcción curricular se debe atender, en primer término, a los “fines de la escuela”, pero una importante aportación al campo curricular, es cuando indican que “el desarrollo del currículum, tiene fatales resultados y una teoría del currículum sin un desarrollo, niega el fin último de la teoría” (Herrick y Tyler, en Torres, R. M., 1998: 71). Aportación valiosa para construir y más adelante reconstruir el campo curricular.

De tal forma, no es difícil encontrar implicado al currículum en terrenos aún agrestes de la economía y la política. Por ejemplo sobre una “<<crisis social>>⁴⁸

⁴⁷ Dewey no fue convocado finalmente para intervenir en ese comité, sin embargo discípulos del filósofo sí, como Kilpatrick, según lo refiere Torres (1998: 69). De la revisión a la historia del campo curricular, retomo conclusiones de expertos que convocan a reconsiderar los malos entendidos que persisten sobre la obra del representante del pragmatismo. Las reconsideraciones al respecto apuntan a reconocer los beneficios deweyanos a la educación; algunos de esos elementos de análisis los exponemos cuando analizamos al director *líder democrático*.

⁴⁸ Optamos por anotar corchetes, para diferenciarlos de las comillas que utiliza en la cita original el autor. Los paréntesis con citas son de Ángel Díaz Barriga.

se puntualiza que corresponde a la escuela y a los maestros realizar una <<adaptación para la vida>> (Johnson y Hauenstein), mientras que en particular a los docentes competiría la articulación que de ello procede. Varios temas emergen en el caso de lo específico: a) valores y crisis, b) democracia, c) tradicional vs. moderno y d) ciencia y progreso” (Díaz Barriga, 2003a: 38). Esto confirma que desde los orígenes del campo curricular, se asumen ideales educativos matizados por un concepto de democracia, que cada vez cobra mayor importancia en las reformas educativas de los países del orbe, sin medir las consecuencias de una indebida interpretación o consideración de causas y consecuencias a que conduce una despreocupada inserción de una noción democrática⁴⁹ al respecto.

Con el paradigma técnico racionalista invariablemente, desde “Bobbit (1918) hasta Popham y Baker (1970) se ha desarrollado una corriente que articula el currículum y la instrucción, concibiendo al primero como una estructura de objetivos de aprendizaje que define los resultados o productos como comportamientos específicos” (Torres, 1998: 71). ¿Pero fueron considerados en la definición de estos aspectos y medidas el profesor y el director de escuela? Sin duda Dewey destacó por la diferente postura sobre el papel del individuo. ¿Qué peso en esos momentos más?, ¿las propuestas y debates de este filósofo? Lo que da a entender este sencillo repaso, es que en el origen de los paradigmas del campo curricular, iniciaron una serie de dudas en cuanto a las guías de acción técnico pedagógica para los directores de escuela.

⁴⁹ En la sección donde analizamos la propuesta de director democrático de Antúnez, se tratan algunas apreciaciones en torno al empleo de la noción democrático en la educación y en la función de liderazgo en particular.

2.2.2 PARADIGMA DEL ENFOQUE PRÁCTICO SOBRE EL PROCESO: ¿SE RECONOCE AL DIRECTOR COMO ACTOR?

Antes de concluir la década de los sesenta, comenzó a cobrar interés para sociólogos y antropólogos el currículum, desde una perspectiva notablemente distinta. En este marco, se construyen trabajos a partir de un reconocimiento del docente, como el actor que es. Wittrock reconoce importantes trabajos en los “comienzos de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los maestros” (1990: 444). De igual forma, en *La vida en las aulas*, “Philip Jackson expuso los resultados de uno de los primeros estudios en que se intentó describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los maestros” (Wittrock, 1990: 444).

El cambio de posición para analizar el currículum, con la incorporación de los sociólogos al terreno, miró la intervención que tienen el docente y el alumno, al poner en marcha el currículum, no el director, y en particular se vio al currículum en facetas. Eisner “distingue tres tipos de currículum: explícito, oculto o implícito y nulo o ausente” (en Torres, 2003: 77). El impacto en México lo tuvo la propuesta de currículum oculto de Jackson (1975), en la década de los ochenta, con la que desmitifica la idea del currículum único, que antes prevaleció. Esos abordajes voltearon a cuestionar los sistemas educativos⁵⁰, no solo en la planeación técnica, que parecía ser lo más sólido que ofrecían los administradores de la educación.

Cuando se aborda al currículum oculto, con el ángulo que utiliza Jackson, en realidad sirvió para en esa época, “aumentar nuestra comprensión de algunos de los rasgos más visibles y reconocidos del proceso” (Jackson, 1975) educativo y la injerencia del profesor. Y aunque “hay desacuerdo acerca de su origen, su

⁵⁰ Al sumar la noción de currículo nulo o ausente, que propone Eisner induce a cuestionar lo que las escuelas no enseñan porque “la ignorancia no es un vacío neutral, tiene consecuencias en la consideración de opciones, de las alternativas que pueden ser examinadas y de las perspectivas desde las cuales no pueden visualizar un problema” (Eisner, en Torres, 2003: 78).

importancia o papel” (Vallance, en Portelli, 1998), la función del currículum oculto “ha sido explícita desde el principio y sólo se hizo clandestina cuando la escolarización como institución social estuvo lo bastante segura como para su justificación en el bienestar de los individuos, en lugar de en el control de los grupos (Portelli, 1998: 124)”⁵¹. Se abre así un rico filón de análisis al currículum, y se busca recuperar la visión de los propios actores y su influencia sobre aquello que atañe al currículo; sus implicaciones en el contexto.

A manera de evidencia de la línea de pensamiento impuesta por los sociólogos de otras latitudes del orbe, Dahllorf y Lungdren incorporan “el fenómeno del grupo de referencia, un pequeño subconjunto de la clase (con un nivel de rendimiento comprendido entre los percentiles 10º. y 25º.) que servía a los maestros como grupo de referencia informal para adoptar decisiones acerca del ritmo al que impartir una lección o unidad” (Dahlof y Lungdren, en Wittrock, 1990: 445). En función de los avances o rezagos del grupo de referencia, el profesor decidía si proseguía o no con el tema siguiente u otras decisiones. Si bien entre las principales aportaciones de éstos últimos y Jackson, es “principalmente conceptual” (Wittrock, 1990: 445), en esta parte referimos ejemplos de la nueva forma de comprender los aconteceres en torno al currículum. Giroux también analista del currículum oculto, eleva el papel de los intelectuales transformadores, de pedagogos radicales, para sugerir una noción de educador radical, que sería el investigador y transformador de su práctica, en beneficio propio y de sus alumnos (c. fr. Giroux, 1992: 295-297).

Un elemento de análisis entonces, que completa el panorama para comprender las implicaciones de los actores ante el currículum oculto, es el *grupo de referencia*, “importante como concepto porque demuestra claramente que los

⁵¹ Portelli accede a esta idea y refiere a Apple (1979) y Goodson (1982). Para Barrow, el término mantiene la idea de un currículum oculto <<tiene existencia registrada desde los tiempos de Platón>> (signos del autor, Barrow, 1976: 137).

constructos mentales de los maestros pueden tener consecuencias pedagógicas significativas” (Dahlof y Lungdren, en Wittrock, 1990: 445). La importancia radica en que se otorgue a los actores la posibilidad de realizar una empresa conjunta de acciones sobre el currículum. Sólo falta incorporar los ingredientes que provienen de un actor más: el director.

Este paradigma no persigue comprobar las conductas y respuestas esperadas de los profesores y los alumnos, como sucedía por la influencia de la psicología conductual y la administración, del paradigma técnico racionalista. Con el nuevo paradigma se buscó recuperar la vida real en las aulas⁵², en donde las cuestiones curriculares son prácticas, al tiempo que el plan y el programa de estudios no se conciben ajenas a sus prácticas y referentes de experiencia e información. Las últimas son propiamente líneas de trabajo; reconociéndose así la posibilidad de apertura real, a la indagación para el profesor, no del director.

Dichos propósitos, acompañados del interés por realizar estudios sistemáticos de los acontecimientos cotidianos en el salón de clases y en la escuela, para recuperar “los procesos de pensamiento de los docentes enfrenta a los investigadores en serios problemas técnicos, metodológicos y epistemológicos” . . . “el principal problema metodológico concierne al modo de conseguir e interpretar autoinformes fiables” (Wittrock, 1990: 451), de los profesores.

En este paradigma tampoco se generalizan los resultados de la aplicación de encuestas y cuestionarios, con preguntas cerradas que dejen fuera los puntos de vista enriquecedores, en su lugar, se particularizan los análisis para aproximarse a encontrar respuestas del profesor⁵³. Es así que las investigaciones que recupera el equipo de Wittrock, identifica el empleo de “cinco métodos de investigación:

⁵² Se parafrasea el título acorde del interés por *La vida en las aulas*, obra de Philip Jackson.

⁵³ Uno de los equipos que coordinó Wittrock, para completar la obra de tres tomos, también recoge estudios efectuados con alumnos, que no estamos tocando en esta ocasión.

pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, captación de política, diario y técnica de la matriz de repertorio” (Wittrock, 1990: 452). Entonces “el currículum desde el paradigma para la teoría crítica es un bagaje cultural organizado, instrumento intermedio y mediador entre el medio social externo y las prácticas sociales que se ejecutan en la escuela” (Torres, 2003: 80).

Dos paradigmas, el de investigación, en complemento con el del campo curricular, desarrollaron una fórmula para reconocer al docente como actor principal de la educación y no sólo como repetidor de lineamientos de administración escolar o prácticas técnico pedagógicas. Por tanto, como conclusión parcial de la sencilla revisión a este paradigma, es notable que en ese momento se consideró a dos de los actores, al profesor y al alumno. Empero, por ser el director representante del grupo en el poder, se aisló de las propuestas de este paradigma.

2.2.3 EL PARADIGMA RECONCEPTUALISTA ANTE LAS DEMANDAS DE LA POSTMODERNIDAD EN OTRAS LATITUDES: ¿EL PROCESO ORIENTA AL DIRECTOR DE SECUNDARIA TÉCNICA?

La historia del campo curricular, evidencia que no son suficientes las explicaciones técnicas para atender sus avatares en el amplio sentido; se requiere dar cuenta del contexto y la cultura en los que se desenvuelve dicho campo. A esto atiende el paradigma reconceptualista del campo curricular, que se mantiene con fuerza entre las décadas ochenta y noventa, aunque se encuentra con el resurgimiento del paradigma racionalista desde finales de los noventa y lo que transcurre del nuevo milenio. Pero en ese lapso detona un contrasentido en la historia del campo curricular y de la educación misma, sobre lo que parecía haberse resuelto en la mesa de discusiones, para conducir a la promoción del enfoque de las competencias en los planes de estudio. En medio de esas circunstancias, se generan incertidumbres para el director y los demás líderes de la escuela secundaria.

El paradigma reconceptualista debe sus momentos de efervescencia a la incorporación de análisis del papel de la cultura en la delineación del currículum, con nuevas miradas de sociólogos y antropólogos. En esa dinámica, Geertz justamente incorpora al debate, ese análisis de la cultura. Desde esa mirada, la cultura es el “tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción [. . .] tejido de significados que orientan la interpretación y la acción de los sujetos [que por otra parte]⁵⁴, se configura tanto en función de las exigencias sociales, económicas y políticas como de las resistencias y alternativas que se generan y se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los individuos de la colectividad” (Geertz, en Pérez Gómez, 1998: 15). Esta noción de cultura, comprende e incluye la participación del sujeto y representa un cuestionamiento a la concepción dominante de cultura que “es fundamentalmente estática” (Tadeu, 1998: 66), pero en la que se basa la concepción de currículum, particularmente desde la perspectiva técnico racionalista, antes vista.

Lo reciente sólo tiene explicación desde un paradigma del currículum que pretenda reestructurar su campo de conocimiento, en términos de interpretación y práctica, que paulatinamente se viene sosteniendo desde un enfoque hermenéutico, “que se centra en el conocimiento como forma de afrontar antes que reflejar la realidad y define la comprensión como una forma de razonamiento y de conocimientos prácticos. Como estructura interpretativa, la tradición hermenéutica proporciona a los teóricos del currículum una poderosa herramienta para reconfigurar el pensamiento y la práctica educativas” (Atkins, 1998: 42). Y es que a diferencia de cómo sucede en el paradigma técnico racionalista, en la tradición hermenéutica la relación sujeto objeto, adquiere matices de “crecimiento

⁵⁴ Anoto los corchetes a fin de unir (en el primer caso) y aclarar (en el segundo), las partes en la que Geertz presenta su noción de cultura y estructura social, en *ibídem*).

cultural”⁵⁵ (Gadamer, 2001: 38). “Así, la verdadera situación en la que tiene lugar la comprensión humana, siempre es una comprensión obtenida a través del lenguaje, dentro de una tradición. Estos dos conceptos, lenguaje y tradición, se hallan inextricablemente enlazados” y “la comprensión ocurre cuando hay mediación de los horizontes de los participantes” (Atkins, 1998: 46-47).

Así, encontramos una notable referencia de que los cuestionamientos a la forma de concebir la relación sujeto objeto, y con el entorno, tiene un largo historial que nuevamente requiere ser tomado en cuenta. Vemos pues que es indispensable que un paradigma del campo curricular, se nutra de diversas disciplinas, que conciban al sujeto, como capaz de asumir y asumirse, de interpretar, “que es una conversación con un texto, con otros interlocutores de otros tiempos” (Atkins, 1998: 47).

La *postmodernidad* rebasó la historia del campo curricular y varios aspectos quedan por definirse. Aún se requiere identificar la cultura en la que se desenvuelve el profesor. Retomando a Pérez Gómez, ubicamos a la cultura académica, “como la selección de contenidos destilados de la cultura pública, para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar” (Pérez Gómez, 1998: 253).

Paralelamente y a fin de orientar la comprensión de lo que acontece en la cultura académica, Hargreaves plantea una serie de preguntas que tienen que ver con los problemas que no se han logrado resolver en diferentes latitudes del orbe, con los resultados y efectos en la escuela y los profesores, a saber:

⁵⁵ Recuperamos la expresión que emplea Gadamer, para hablar de la acción participativa del sujeto y las consecuencias benéficas para el mismo y su cultura, en su proceso de formación (ver Gadamer, 1977: 38).

“¿Por qué es tan difícil y tan efímero el aprendizaje académico en la escuela cuando todos los individuos han demostrado ser excelentes y ávidos aprendices intuitivos en la vida cotidiana?, ¿qué es lo que realmente aprenden los individuos en la escuela?, ¿cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas y no como meros adornos teóricos para aprobar los exámenes y olvidar después?, ¿es posible aprender de manera relevante los contenidos de la cultura académica?, ¿por qué es tan elevado y pertinaz el fracaso escolar reconocido o encubierto?” (Hargreaves, 1996: 253-254).

Las preguntas por su nitidez, coadyuvan a reconocer algunas importantes que se mantienen durante la historia del campo curricular, y afectan cuando se intentan traducir los postulados a orientaciones del trabajo del director y de los propios profesores de secundaria.

A manera de conclusión momentánea, en función de lo que se toca en la sección por concluir, este muy breve acercamiento, representa un recordatorio, en cuanto a que el asunto de comprender el currículum, sí atañe al director de escuela de secundaria técnica. La aclaración pretende dejar claro que es un tema que reclama recibir la atención debida en la formación de los directores de escuela, y conviene contemplarlo en los estudios sobre el liderazgo. Aunque sea motivo de otro estudio más profundo, podremos confirmar al final de la sección que se lee, que si el director comprende los propósitos y fines del currículum, estará en mejores condiciones de movilizar acciones con los demás, para buscar la transformación, el cambio que una reforma por lo pronto, parece no poder descifrar.

2.3 LAS COMPETENCIAS EN LA REFORMA ACTUAL: ¿ORIENTAN EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR DE SECUNDARIA?

Repasamos atrás, las tensiones que genera el campo curricular para los actores de la secundaria. Dichas tensiones se relacionan con las que produce la puesta en marcha de una reforma, por tal motivo y en atención a los propósitos de nuestro trabajo, ahora pretendo revisar cómo inciden las interpretaciones o confusiones sobre la reforma por competencias en México, para que el director de secundaria técnica lleve a cabo su función de orientación, con los demás miembros de la escuela. El tratamiento que pretendo dar a este apartado, parte de un reconocimiento a los saberes sobre los sustentos teóricos que poseen los directores de secundaria, en torno a la reforma por competencias; así como del manejo que estos tienen para afrontar los retos que se derivan. Las pautas de reflexión, apuntan a encontrar en los desafíos, oportunidades para desarrollar liderazgos en la secundaria; incluyendo el del director.

Recordemos que las competencias acompañan la historia del campo curricular; y enfrentan una serie de confusiones sobre sus propósitos y sentido. Para algunos especialistas, desde su incorporación a la educación, las competencias implican “desarrollo de actitudes de espíritu amplio y tolerancia empática” (Killpatrick, en: Torres, 1998: 70). Dewey⁵⁶ convalidó esta acepción. Creyó en la capacidad del hombre para transformar y transformarse y la influencia del ambiente, la comunidad, la comunicación en la formación del hombre⁵⁷. Lo cual no es una mera capacitación para el trabajo, como se tiende a creer. Así que es conveniente no incidir en conclusiones llanas, sin fundamento al respecto. Si bien existen dudas

⁵⁶ Antes se vio que Killpatrick y Dewey participaron en el equipo de fundación de la primera reforma educativa en E. U. A. y que conformaron una postura con visión diferente a la que se pretendía instaurar en aquella época y probablemente en estas fechas de inicios del siglo XXI.

⁵⁷ Ver Dewey, 1997. Mis fuentes principales (Fullan, Gardner, Hargreaves) y sus referentes (Senge, Sarason), lo citan y retoman la valía y vigencia de sus ideas.

en torno a los fines de las competencias, no se pueden adjudicar a la mera historia del campo curricular.

Promotores actuales de las competencias, pueden aportar elementos de análisis para responder dudas, sobre el sentido de las competencias en las actuales reformas. Sergio Tobón, oriundo de Colombia, con formación administrativa, permite dilucidar algunos puntos. La referencia de este personaje es necesaria, no por dedicar su obra a la promoción de las competencias, sino porque Tobón goza de prestigio entre quienes toman decisiones en México en torno al currículum oficial y la formulación y ejecución del Acuerdo 592. Tal acuerdo, en el discurso oficial, orienta la implementación y evaluación del currículum por competencias, con un sesgo humanista.

El autor colombiano acepta que las competencias “surgieron en el campo laboral, durante la década de los años ochenta, a partir de las demandas de las empresas de formar personas con destrezas para el mercado de trabajo, lo cual se convirtió en una política internacional en la década de los años noventa, a partir de la generación de políticas educativas en entidades internacionales tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros” (Tobón y Mucharraz, 2010: 36). Esta versión deja ver que la competencia se retoma como la “descripción de algo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaje en una área laboral concreta. Se trata de la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona en cuestión debe realizar” (Torres, 1998: 72).

Tobón acepta que “el enfoque por competencias se ha venido estableciendo por la confluencia de múltiples aportes disciplinares entre sí y diversas tendencias sociales y económicas” (Tobón, 2006a: 2). Y sugiere que ese es un factor en el que a su vez reside la mayor virtud del enfoque por competencias, puesto que “su naturaleza tiene una visión multidisciplinar y que por tanto puede alimentarse de diferentes contribuciones” (Tobón. 2006a: 4). El colombiano sostiene que “es hasta la década de los años cincuenta que comienza a ser objeto de análisis

académico por parte de Noam Chomsky (Chomsky, 1970). Luego, a partir de las contribuciones de Chomsky, se establecen dos importantes elaboraciones teóricas: la competencia ideológica de Verón (1971)⁵⁸ y la competencia comunicativa de Hymes (1980). En la misma década de los años setenta, McClelland (1973) realiza una serie de estudios en el mundo organizacional y propone el concepto de competencias con el fin de mejorar los procesos de selección y evaluación personal, dando origen a la gestión del talento humano en lo organizacional” (Tobón y Mucharraz, 2010: 37).

Las aserciones del administrador colombiano, confirman que hoy día el enfoque por competencias se nutre paulatinamente de más disciplinas, aunque no existe certeza en cuanto a que esa incorporación se acompañe de trabajos que convaliden tal situación.

Se suma en nuestros días, un factor de influencia diferente. De entre la parafernalia de nuevos fundamentos y expectativas que se añaden con el paso del tiempo al enfoque por competencias, las pautas y recomendaciones no sólo vienen de la UNESCO. Retomo la influencia de organismos económicos, en un terreno educativo, que ya recordamos en el capítulo del contexto. Como se sabe, en diversos foros de organismos internacionales como la OCDE, la Comisión Europea, el BID, se encuentran definiciones de competencia con características similares, pero no se aclaran o no se percibe congruencia en cómo desarrollar los fines que promete el enfoque por competencias. *V. gr.* el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Proyecto Tuning, 2007), que refiere Tobón, define la competencia como “una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son

⁵⁸ A fin de respetar la cita textual, se anotan las referencias bibliográficas de la cita de Tobón y Mucharraz. No se presentan en la bibliografía de esta tesis, las obras que no se emplean en nuestro desarrollo.

capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Unión Europea, 2007), establece un listado de competencias generales y específicas para la formación en la medicina, la administración, etc.; empero no se aclaran sugerencias específicas para realizarlo.

Así, en los eventos de esos organismos y organizaciones internacionales se unge a la competencia como la panacea que debe seguirse para responder a los problemas que en sus foros se admite sobre la educación escolarizada. Sin embargo, de un análisis de la historia del concepto competencias, queda patente que se intenta fundamentar y emplear:

Desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema. De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto de competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas” (Díaz Barriga, 2006b: 8).

Id. est., mientras los integrantes de una escuela requieren de claridad, para desarrollar acciones técnico pedagógicas, se encuentra con que el concepto competencias “tiene múltiples referentes teóricos desde diferentes posturas no complementarias, diferentes conceptualizaciones y por tanto implicaciones, las limitaciones e incluso los riesgos que la asunción acrítica del concepto de competencias puede implicar para las reformas curriculares actuales” (Coll y Martín, 2006: 30).

Las problemáticas se agudizan cuando vemos que los promotores de las competencias sitúan los “principales problemas que actualmente se viven en la aplicación del modelo de competencias en el aula, relacionados con una falta de

conocimiento y de formación de este modelo” (Tobón y Mucharraz, 2010: 3). Esto reduce la visión y propicia obstáculos para las prácticas de los directores de escuela y con quienes debiera laborar en armonía de preceptos básicos de los planes y programas de estudio. Entonces las reformas podrán promover las competencias en los sistemas educativos, pero conjuntamente deben aclarar las inquietudes. Además será indispensable considerar a los integrantes de una plantilla escolar, y en el caso de nuestro trabajo, al director de escuela.

Existen otros abordajes sobre las competencias, con distintos matices. Philippe Perrenoud (2007), reconocido representante del enfoque por competencias, es quien desde su perspectiva sociológica, intenta dar otro viraje a la visión con la que se ve y retoma a la competencia en la educación. Como sabemos, sus aportaciones se encausan a la formación de profesores de educación primaria y le asigna a la competencia una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a nuevas situaciones. En su definición, el ginebrino sugiere cuatro aspectos:

1. Las competencias son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización solo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar como análoga a otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consistente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la *navegación* cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 2007: 11).

La postura de este autor representa un referente a considerar para guiar proyectos de renovación permanente de la formación continua de los profesores de educación básica (ver Perrenoud, 2007). El autor tiene la precaución de no

imponer sus propuestas, propone pautas para debatir y renovar las competencias profesionales. No busca que se sigan a la letra sus recomendaciones, por el contrario, busca la compatibilidad con los ejes de renovación de la escuela, individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía (Perrenoud, 2007: 9 - 10).

Con la sintética revisión de los aportes del sociólogo sobre las competencias, podemos visualizar dos aristas de estudio y confusión que acompañan a las competencias. La primera arista tiene que ver con el perfil más administrativo de la que no se desprende el término competencias, con lo que ello implica para la educación escolarizada. Pero, la segunda parece esconder inmerso un fin educativo y claramente formativo.

El autor suizo, ariete de la segunda de estas perspectivas, destaca que en las competencias se deben “considerar los saberes como instrumentos para movilizar, según las necesidades, para trabajar en forma regular a través de situaciones-problemas, para crear otros medios de enseñanza, para negociar y conducir, para improvisar, para realizar un nuevo contrato didáctico, para practicar una evaluación formadora.” (Schön, en Perrenoud, 2007: 21). Esto convoca a considerar referentes teóricos y cualitativos, congruentes con una propuesta educativa formativa. Para sustentar su postura, Perrenoud confiere a su noción de competencia, un status de reivindicación del papel activo del sujeto formado *versus* el enciclopedismo que parece resucitar entre las confusiones de los usos e intenciones con que se ve a la competencia. Pero la propuesta de las

competencias no logra desprenderse en los hechos, de situaciones que las colocan en tela de juicio por:

- a. Ausencia de una perspectiva genealógica del concepto.
- b. Las limitaciones de su empleo en el campo del currículo.
- c. La ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta.
- d. Dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas (Díaz Barriga, Á., 2006b).

Así, de cualquier manera, entre las políticas de la educación básica y su currículum por competencias son *abyssus abyssum invocat*. Más aún en la secundaria técnica, en la cual ya vimos los retos que por su historia y actualidad enfrenta. A más de un lustro de análisis como los que a lo largo de las últimas secciones se ejemplifican, el currículo, los libros de texto, las guías para el profesor de escuela, ni los cursos y diplomados institucionales, resuelven las confusiones sobre la arista real que conduciría a clarificar los fines, la visión, el sentido con la que se deben comprender y trabajar el propio docente consigo mismo y luego con los alumnos, pero también la propia reforma. Nuevamente estas situaciones se vuelcan contra la acción cotidiana del director de escuela y los profesionales que en la última, pero también afectan la formación que reciben generaciones de alumnos.

¿Qué consideran Tobón y Perrenoud desde el enfoque de las competencias, sobre la función del director de escuela y su relación con los integrantes de una escuela? Sin ser el objeto de estudio de esta tesis las competencias, se insiste que ante los retos que el contexto de la reforma representa para el liderazgo del director, esto se trata a lo largo del trabajo. En esta sección será motivo de un tratamiento sencillo, pues es un tema que poco se considera en la literatura de los defensores de las competencias.

Ejemplo de las causas que conducen a aserción, obedecen a que los dos referentes de las competencias que consideramos por su influencia en México, en este trabajo poco tocan al director de escuela. De hecho el sociólogo promete exclusivamente centrarse en las competencias docentes y es fiel a esa acotación en todo su trabajo.

Una consideración escrita la encontramos en Tobón y Mucharraz (2010), quienes mencionan brevemente la gestión de las competencias por parte del director y los profesores. Parten de una experiencia, en donde un profesor de educación física intenta promover la gestión de los demás integrantes del plantel, en el uso de las competencias. Estos autores deducen que “los directivos, los docentes y todos los agentes de la escuela deben verse como parte de la gestión escolar, entendiéndola como la serie de acciones administrativas y acciones pedagógicas que influyen en los individuos, para que el proceso educativo se cumpla con sus objetivos, llevándolos de un momento actual a uno deseado por la sociedad” (Tobón y Mucharraz, 2010: 63). Además agregan estos autores que “el director debe ser el primer actor en de la gestión escolar. No se trata de gestionar aspectos aislados, o cumplir con las indicaciones administrativas solicitadas. Al contrario, debe estructurar las acciones en todas las dimensiones de la institución como un todo integrado, que facilite la aplicación de la reforma educativa para que sus actores cuenten con los elementos para trabajar en los diversos escenarios de la formación (Tobón y Mucharraz, 2010: 63-64).

La experiencia del profesor de educación física generó abrigar expectativas por partir de la voz de los actores, para tratar el asunto, sin embargo se aborda en tres breves párrafos, superficialmente. Pero se esbozan aspectos interesantes, y se vislumbran ideas sobre la gestión de los profesores y el director de escuela. Aunque la tesis se inclina por el ejercicio compartido del liderazgo, coincido en esos esbozos, en cuanto a que la gestión la realicen profesores y director, y que éste último juega un papel en la puesta en marcha de las competencias. Es necesario que las responsabilidades y compromisos, se compartan, pero también

es conveniente apuntalar ideas que incluso serían congruentes con fines que prometen las reformas por competencias. En específico refiero importantes postulados del liderazgo académico sostenible, en cuanto a la pretensión de generar beneficios para todos, en los que los diferentes integrantes de la escuela contribuyan a generar, con expectativas de mejoras sostenibles para el futuro. En lo que se detecta a lo largo de este capítulo, poco se ve una preocupación real porque las tensiones arrojen mejoras para que los directores y profesores desarrollen sus funciones, para promover el enfoque por competencias en las escuelas.

Esto es crucial, pues la importancia de las reformas no radica en sí mismas, “sino en la claridad de sus propósitos”⁵⁹, por las expectativas que generan. De no haber comprensión de los propósitos de transformación que se persiguen, se mantendrán las prácticas profesionales de una cultura académica que probablemente afecten el cambio que se pretende con las reformas.

En resumen del capítulo, Fullan, Hargreaves, Fink, Sarason, Senge, son referentes para nuestro trabajo, por dar seguimiento a escuelas que alcanzan éxitos y muestran una tendencia a la transformación de la cultura académica, sin que en esa propuesta, se presenten ejemplos que constatan el descontento de padres de ciertas poblaciones de Canadá, E. U. A. e Inglaterra, por las prácticas que se generan en las escuelas, como efecto de las presiones que ejercen en los alumnos y profesores, la parafernalia de exámenes y labores para dejar testimonio de lo que se hace en grupo, de la reforma por competencias (por ejemplo Hargreaves y Fink, 2008 y Fullan, 2000). Aquellos seguimientos, llaman la atención porque en las iniciativas de los padres y las escuelas, persiste el sentido de previsión, la idea de evitar la dependencia de un solo miembro del plantel y mejor preferir impulsar liderazgos compartidos, transformar permanentemente las nociones sobre las funciones del director y los eventuales líderes de una escuela.

⁵⁹ Conclusión que se recuperó de una lectura en fotocopia y extravió el sustentante.

Para acceder a una conclusión de los últimos apartados, es menester considerar antes dos aspectos. En primera instancia, las competencias se presentan en dos momentos de la historia del campo curricular como tal, y las reformas educativas (principios del siglo XX y desde los albores del XXI, hasta el actual). Una segunda instancia, impulsa a tomar en cuenta que en ambos momentos las competencias generan dudas e inquietudes de diversa índole, sin embargo, vimos que en las últimas dos décadas éste fenómeno tiene tintes peculiares. Esta reflexión se basa en que a pesar de que los representantes de los organismos y organizaciones internacionales, en respuesta a los bajos índices de aprovechamiento, formulan documentos de diversa índole para que los países miembros de la OCDE se implemente un currículum por competencias en todos los niveles educativos, llama poderosamente la atención que de una u otra forma, se dan confusiones en torno su sentido y fines, cuestión que a su vez afecta su puesta en marcha en la escuela específicamente en México⁶⁰.

Por tanto considero que tal y como se desarrolla la actual reforma en los hechos, se alioran aspectos importantes que contribuirían a impulsarla, e impregnan con el matiz de la duda, los procesos de información, difusión. Estos son factores que propician que los fines pedagógicos de las reformas, corran el riesgo de sufrir la suerte sinécdoque, pues se toma una parte por el todo (la carga administrativa que sí se percibe) o el todo (¿el examen estandarizado?) por una parte en las reformas. De tal suerte en esta breve revisión, fue evidente que esta serie de situaciones pergeñan condiciones y ambientes poco favorables para la transformación de la cultura académica de una escuela y de los actores en la misma, desde el director y los demás profesionales personal administrativo, hasta que esa suerte repercute en los alumnos nuevamente.

⁶⁰ Ya citamos autores y presentamos referencias.

CAPÍTULO 3

EL ENFOQUE BIOGRÁFICO NARRATIVO Y EL VALIOSO ENRIQUECIMIENTO METODOLÓGICO CON LA TEORÍA FUNDAMENTADA, PARA INDAGAR SOBRE EL LIDERAZGO ACADÉMICO SOSTENIBLE.

En el capítulo que se comienza a revisar se encuentran los argumentos que me condujeron a reconocer al paradigma y los enfoques metodológicos que condujeron la investigación, el análisis y la interpretación del dato empírico, y a descubrir los hallazgos y aportes cualitativos del trabajo, que se mantendrán abiertos a nuevos acercamientos al tema. A su vez, en el diseño de investigación y el demás capítulo, se muestra que cuando partimos de la voz de los actores, enriquecemos nuestras reflexiones junto con la teoría; no sólo nos redime a la teoría, o a los supuestos metodológicos.

Al tiempo del análisis e interpretación de la voz de los actores, experimenté que partir de las soluciones que conceden los actores a los problemas, representa una estrategia que sitúa al investigador y a los interesados, en algún tema y en una realidad cualitativa particulares, específicas de una escuela, por ejemplo. Por supuesto, se pueden convertir esas estrategias en alternativas que después podrán presentar a consideración entre otros planteles de un nivel educativo.

Evidentemente el análisis del dato empírico exigió estudiar la literatura sobre liderazgo en las escuelas y en particular del director, problemáticas del contexto que pueden influir en la práctica del liderazgo de los mismos directores. Momentos como este significaron avances paralelos en determinados capítulos y apartados de la tesis. Del proceso de investigación, mención especial representó para este aprendiz, aceptar que el dato empírico me comprometía a centrar el trabajo en el liderazgo y en particular el liderazgo del director como actor principal, aunque mis primeros intentos evadían el objeto y al actor de investigación. Lo cual se explicará más adelante.

Esto implicó asumir varios compromisos que también se explican en las secciones 3.1 y 3.2. Se encontrará que el paradigma interpretativo, el enfoque biográfico narrativo y la teoría fundamentada, se vuelven cómplices que comprometen al investigador en ciernes -en mi caso- y al experto. En ese proceso que llanamente relato, lo mejor fue la sensación de investigar, mientras se realizan las primeras interpretaciones a las transcripciones del dato empírico que arrojan las entrevistas a profundidad y las observaciones; sentí un placer especial por percibir, que sin tener definidos aún el objeto de estudio y las categorías de análisis, descubría una veta rica de análisis, y que además, en un plus, ese transcurrir beneficiaría mi propia formación.

3.1 DEL PARADIGMA INTERPRETATIVO Y EL ENFOQUE BIOGRÁFICO NARRATIVO: SU PAPEL EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIDERAZGO ACADÉMICO SOSTENIBLE.

Al levar anclas hacia la aventura de analizar el objeto de estudio de esta investigación y sin saber las riquezas precisas por buscar, en primera instancia se vio indispensable tener claro el camino y las condiciones de la vía. Así, asumí

necesitar el paradigma⁶¹ interpretativo de investigación, en tanto que permite vincular la teoría con la realidad en un diálogo constante, el rescate de los significados inmediatos y locales, a partir de las significaciones que los propios actores confieren a las acciones que realizan, sus vivencias y experiencias, meterse al problema, a la realidad, explicarla e incluso, en un segundo nivel de inserción, contribuir en transformarla, articulación de miradas diversas y desde diferentes teorías, a fin de posibilitar la comprensión del fenómeno en estudio y la construcción del conocimiento (*cfr.* Carr, y Kemmis, 1988: 98 - 165). Esto a su vez genera más compromisos importantes, como el de preservar una de las misiones que dicho paradigma impronta para la investigación educativa: “desarrollar teorías arraigadas en los problemas y perspectivas de la práctica educativa (antes que en los problemas y perspectivas de alguna práctica científico - social)” (Carr y Kemmis, 1988: 135).

Por ello se destacan características que requiere el estudio para asirlo en la bandera del paradigma interpretativo, para después inscribir el trabajo en “una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología” (Bruner, en Bolívar, 2002: 1), es decir la investigación biográfico narrativa. Y es porque justo en esta perspectiva, los significados de los actores son luz que guía desde el diseño mismo, hasta el análisis de cada uno de los hallazgos, desde donde “se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como textos, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central” (Bolívar, 2002: 1).

⁶¹ Se concibe al paradigma, como “una comunidad de estudiosos en una escuela de pensamiento que define los puntos de partida, de métodos y concepciones interpretativas de las investigaciones; no son teorías, sino las maneras de pensar o pautas para la investigación que pueden conducir al desarrollo de la teoría. Un paradigma es una forma de percibir la realidad de una comunidad científica, posee una estructura definida conformada por supuestos teóricos, criterios metodológicos y formas de aplicación de la realidad para transformarla” (*cfr.* Kuhn, en Carr y Kemmis, 1988).

Esto clarifica aspectos de vital trascendencia para el viaje de esta investigación. En primera instancia, descartar la parafernalia del esquema de la investigación netamente cuantitativo, en el cual antes de iniciar, ya se cocinaron los supuestos y conclusiones y las formas de corroborarlos, y así “el empirismo que reduce el acto científico, la investigación social, a una comprobación [. . .]”⁶² la prueba experimental, no es sino tautológica en tanto no se acompaña de los supuestos teóricos que fundamentan una verdadera investigación” (Bordieu, en De Schutter, 1986: 90).

Entonces, ubico la investigación en el plano de la historia real del actor, recuperada a través de su acción significativa, que es “un texto a interpretar y el tiempo humano se articula de modo narrativo” (Ricoeur, en Bolívar, 2002: 5). En donde la narrativa, es “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”, que “es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Ricoeur, P, en Bolívar, A., 2002: 5). Ese *otro* que refiere Ricoeur, es el investigador que opta por considerar en todo momento de su trabajo, al actor, lo que éste entiende e interpreta de su realidad y su contexto, en el entendido que esto se da en un momento específico de su historia. Y es que la narrativa es una “trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa” (Clandinin y Connelly, en Bolívar, 2000: 5).

Por supuesto que la construcción de la realidad, no es tarea fácil, aunque quizás tampoco evitamos hacerla difícil, por varias razones. Bruner, recupera una conocida metáfora para con una nueva mirada proponer:

⁶² Corchetes que inserté para presentar lo que veo más interesante para mi trabajo.

Vivimos en un mar de relatos y, como el pez (según el proverbio) será el último en descubrir el agua⁶³, tenemos nuestras propias dificultades para entender en qué consiste nadar entre relatos. No es que carezcamos de competencia para crear nuestras explicaciones narrativas de la realidad; ni mucho menos. Si algo somos, es demasiado expertos. Nuestro problema, más bien, es obtener conciencia de lo que hacemos tan fácilmente y de forma automática, el antiguo problema de la *prise de conscience*⁶⁴ (Bruner, 1999: 166).

Así, un compromiso que devino del enfoque biográfico narrativo, para este trabajo, consistió en describir cómo ven nuestros actores desde su trinchera el liderazgo y qué aportan al estudio del liderazgo académico sostenible. De nuevo se aprecia necesario anteponerse a los prejuicios personales y de la propia literatura, fue menester dejarnos sorprender con lo que estos actores quieren decir en sus actuaciones cotidianas. Entonces, concientizamos que son los actores quienes conducirán el tour de la investigación y no la teoría, ni los prejuicios, ni supuestos previos. Sospechamos que si la investigación se hubiese conformado con lo último, corría el riesgo de perder el curso y el timón, y permanecer con vueltas en una isla desierta, sin tesoros por describir sobre el objeto de estudio, que es al lugar que invita el enfoque biográfico narrativo.

3.2 DEL ENRIQUECIMIENTO METODOLÓGICO CON LA TEORÍA FUNDAMENTAD: VÍA PARA CONSTRUIR *TEORÍA PRELIMINAR EMERGENTE* SOBRE LIDERAZGO ACADÉMICO SOSTENIBLE.

Si en el capítulo precedente, se abonan los análisis a la descripción del objeto de estudio y al descubrimiento de las categorías, la teoría fundamentada es la valiosa

⁶³ Bruner brinda nueva mirada a la profunda metáfora de Kluckhohn que emplea Erickson en Wittrock, 1989: 200.

⁶⁴ Bruner refiere la expresión “la toma de conciencia” de Piaget (ver Bruner, 1999: 166).

adenda que ayuda a construir *teoría preliminar emergente*⁶⁵, que es el derrotero al que aspiro, porque le ataño encontrar indicios de aportes al debate sobre el objeto de estudio. Así, una importante convergencia entre el paradigma interpretativo y el enfoque biográfico narrativo y la teoría fundamentada, previene a evitar el hábito de ensayar y verificar teorías existentes, y llegar a deducciones con la lógica de supuestos planteados *a priori*. En complemento (imagen 3.1), con la teoría fundamentada se puede “descubrir qué conceptos e hipótesis son relevantes para el área que uno quiere investigar” (Glaser y Strauss, en Carr y Kemmis, 1988: 137), desde aquí, la teoría se genera “a partir de unos datos sistemáticamente obtenidos por medio de la investigación” (Glaser y Strauss, en Carr y Kemmis, 1988: 137).

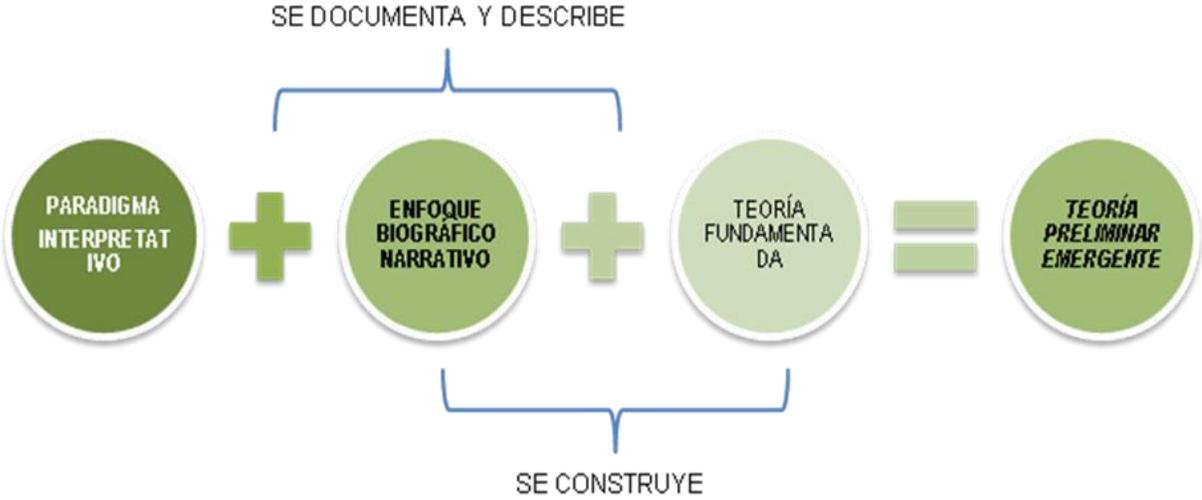


Imagen 3.1 La adenda metodológica para construir *teoría preliminar emergente*.

⁶⁵ Se explica adelante su consideración para el diseño de investigación.

La teoría fundamentada se subdivide en formal y sustantiva. La teoría fundamentada formal es aquella “desarrollada para un área de investigación [...] formal o conceptual, como [...] la socialización o la movilidad social” (Glaser y Strauss, en Carr y Kemmis, 1988: 137). Pero se consideró atingente ubicar la investigación en la teoría sustantiva, ya que esta última es “la desarrollada para un área sustantiva o empírica de [...] investigación, tal como [...] la educación profesional”⁶⁶ (Glaser y Strauss, en Carr y Kemmis, 1988: 137). La condición otorga congruencia a la metodología⁶⁷ e ilustra los propósitos a perseguir, pues “fiel a la situación empírica no puede [...] ser formulada aplicando meramente al área sustantiva un par de ideas de una teoría formal ya establecida” (Glaser y Strauss, en Carr y Kemmis, 1988: 138). Entonces reconocimos que lo procedente “sería desarrollar inductivamente los conceptos, las hipótesis y los problemas a partir de los <<datos en bruto>>⁶⁸ proporcionados por un estudio del área sustantiva” (Carr y Kemmis, 1988: 138), como se verá en el apartado próximo.

Lo reciente es compromiso e impronta la convergencia entre el paradigma interpretativo, el enfoque biográfico narrativo y la teoría fundamentada, aclara las condiciones, expectativa y dirección a la que apunta la investigación de la presente tesis; en particular respecto al valor que se otorga a la voz de los actores, como elemento vital para aproximarse a construcción de teoría emergente sobre liderazgo académico sostenible y por tanto, el diseño de la misma, que a continuación se presenta.

⁶⁶ Los corchetes de estas citas son de Carr y Kemmis, 1988.

⁶⁷ El paradigma interpretativo, el enfoque biográfico narrativo y la teoría fundamentada. Esto lo promueve dicho paradigma y “busca abarcar un conjunto de posturas y enfoques cercanos entre sí, como la etnografía, los estudios de caso, la investigación cuantitativa y cualitativa entre otros” (Erikson, 1989).

⁶⁸ Signos de los autores.

3.3 DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

3.3.1 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Tal y como se adelanta en la introducción de la tesis, los propósitos de la investigación, apuntan hacia:

- Una nueva mirada para estudiar los aspectos que sobre el papel de una directora de escuela secundaria técnica, aportan los actores para abonar al debate una noción de liderazgo académico sostenible.
- El análisis de las estrategias y acciones que promueve una directora de escuela secundaria técnica, para promover liderazgos académicos sostenibles entre los integrantes del plantel.
- El análisis de las estrategias de liderazgo académico sostenible, que promueve una directora de escuela secundaria técnica, a fin de lograr que los integrantes de ese plantel, se sumen para convertir los problemas en oportunidades de cambio y con ello se generen respuestas y beneficios, en el marco de los retos del contexto y la reforma educativa actual.
- Una aproximación para comprender los rasgos y dimensiones que caracterizan el liderazgo académico sostenible, del director de escuela secundaria técnica, que proponemos en este trabajo, a partir de la voz de los actores y el contraste con la teoría y mi mirada.

3.3.2 REFERENTE EMPÍRICO.

Las pretensiones de esta sección es vital para el proyecto, pues “no proviene del interés del investigador por validar o negar hipótesis previas, sino de su necesidad de contar con un mapa comprensivo que asegure y estimule la interlocución con sus informantes [. . .]”⁶⁹ del modo más sistemático, completo y fidedigno, aquellas situaciones y procesos útiles para construir sus primeras inscripciones e interpretaciones” (Bertely, 2000: 48). El referente empírico lo componen las dimensiones y escenarios, el contexto, el actor principal, los informantes clave internos y externos,

a) Dimensiones: Político - institucional y social, porque permite interpretar “los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar” (Bertely, 2000: 46) y en nuestro caso, de la relación entre el liderazgo de la directora de la escuela, hacia la construcción de un cambio de cultura académica. Esto posibilita una aproximación a entender cómo asumen y emplean a la política educativa y gestión, la medida en que en la toma de decisiones se considera la movilización de liderazgos entre los integrantes del plantel, que impacta en el día a día y en esta ocasión, se refleja también en los éxitos. Esto puede beneficiar otra dimensión de investigación, la *curricular*, pues influencia las interpretaciones de los profesionales y alumnos. De tal manera, que el análisis de esta dimensión permitió reconocer otra arista para desarrollar facetas de la función directiva, como se aprecia en diversos capítulos, como en el de análisis e interpretación de resultados y las conclusiones.

b) Escenarios: Oficina de la Dirección del plantel, así como las demás instalaciones de la escuela, en donde la directora actúa y en foros, como un

⁶⁹ Los corchetes y puntos suspensivos los anotamos nosotros, para unir dos partes de la explicación de la autora,

Congreso, en los cuales el actor principal presentó sus ideas sobre liderazgo del director de la escuela secundaria.

c) Contexto. Urbano - marginal de la zona metropolitana de la Ciudad de México. La fase inicial de observación se efectuó en tres escuelas públicas federales, que por referencia de investigadores, autoridades y profesores del posgrado en pedagogía de la FES Aragón de la UNAM, las escuelas referidas ostentan con reconocimientos de la instancia oficial y de la comunidad a la que pertenecen. Los resultados de las primeras interpretaciones mostraron la conveniencia de dedicar la investigación en una secundaria técnica pública federal, de San Juan Ixhuatepec, Tlalnepantla, Méx.

d) Actores, informantes clave e informantes externos (imágenes 3.2 y 3.3). Después de la fase de observación inicial, y considerando las primeras interpretaciones, se decidió realizar el estudio con actores e informantes clave que no dediquen sus historias en la queja, sin tomar cartas en el asunto que les preocupe, pues el trabajo podría correr el riesgo de sólo testimoniar el fracaso. Esta no fue labor difícil, me encontré con narrativas de compromiso e interés en las labores cotidianas, la dificultad consistió en seleccionar las narrativas que más ayudarían a centrar las reflexiones en el objeto de estudio y en las demás categorías. A continuación se presentan los actores, informantes clave e informantes externos.

Actor principal. Directora de la escuela secundaria técnica de la investigación (Dst1). En atención a las pautas flexibles de la investigación biográfico narrativa, seleccioné un actor principal. El actor principal es una directora de escuela secundaria técnica, pública federal. La decisión se tomó al término de la fase exploratoria inicial. Las razones que me condujeron a seleccionar el actor principal, son: que forma parte de una escuela que alcanza el éxito cuando da respuesta a problemáticas de una secundaria, por la lucidez que caracteriza su narrativa, para encontrar oportunidades en los problemas, por

ofrecer miradas diferentes de liderazgo del director de secundaria. Las narrativas de este actor son centrales para las reflexiones del trabajo y para desarrollar un estudio biográfico narrativo. Considero que este podría representar un criterio trascendente, cuando se inicie una investigación que pretenda ser cualitativa – propositiva, como lo aspira el trabajo que se lee. Este criterio me ubicó en mejores circunstancias para comprender las problemáticas que se puede atender con un liderazgo académico sustentable.

Informantes clave de la escuela secundaria técnica (Icest). Son profesionales (docentes y apoyos técnicos) y administrativos (secretarias y una trabajadora social) de la escuela secundaria técnica, que observan rasgos de líder, participan activamente con ideas, iniciativas y compromiso en las estrategias y actividades de la escuela y además se promovieron laboralmente, como consecuencia de incorporarse a dichas labores e iniciativas de beneficios para todos y mejora del personal de la escuela. Como se sabe, las narrativas de los informantes clave, que también son actores, son vitales, pues permiten confirmar o contrastar las miradas, o formas de dar respuesta a la problemática del actor principal, que rodean el objeto de estudio.

Informantes externos a la escuela secundaria técnica. No forman parte de la plantilla de la escuela de la investigación. Este grupo lo comprenden padres de familia y autoridades o representantes de las mismas, que narraron opiniones sobre la secundaria técnica, que ayudaron a reconocer las problemáticas y cómo se les da respuesta en nuestra secundaria. También se incluyen a docentes de otras escuelas que ayudasen a reconocer aspectos en los que se ve involucrada la figura del director de otras escuelas. Se precisan características y razones de las selecciones en los próximos párrafos.

Padres de familia de la escuela secundaria técnica (Pest). Se seleccionaron las narrativas en las pláticas entre padres de familia que éstos efectuaron durante las observaciones y realizaron comentarios sobre las acciones exitosas de la

escuela, la directora, el personal de la misma y los alumnos. También se consideraron informantes externos las autoridades oficiales y sindicales, que no pertenecen a la secundaria técnica.

Informantes de referencia externos a la escuela secundaria técnica (Ireest).

En estos casos, se seleccionó a autoridades oficiales de la institución educativa y sindical a la que pertenece la secundaria técnica, así como a los representantes municipales, que durante eventos académicos, cívicos o sociales, emitieron comentarios y opiniones sobre las acciones que se llevan a cabo en esta escuela, en torno a la directora, el personal y los alumnos de la misma. Esto es importante, pues permite contrastar, comprobar y fundamentar lo que postula en sus narrativas nuestra directora.

Informante inicial externo a la secundaria (Iiex). Son profesores que asistieron a la primera sesión del módulo I, del Diplomado de la RIEB, en agosto de 2009, de un sector de escuela primaria. De aquí se recopilaron problemáticas interesantes que derivan del dato empírico.



Imagen 3.3 Entrevista a Profundidad



Imagen 3.4 Algunos de los informantes clave de la secundaria, que realizan o concluyeron estudios profesionales o de posgrado.

3.3.3 CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN.

Ya aclaramos que las categorías se construyeron en el proceso de investigación. Esa fue una experiencia que representó primero un gran reto, por encontrarme ante un cambio de paradigma de investigación. Aunque participé en investigaciones educativas, en la mayoría de los casos fueron de corte cuantitativo y en esos casos pronto se pensó en un cuadro de disección que contuviese las dimensiones y categorías de investigación, que conduzcan directamente a las serie de ítems que del cuestionario, la encuesta, que inexorablemente confirmará las hipótesis que de antemano, ya se especificaron. Estas precisiones efectivamente, como ya lo esbozamos arriba, surgen de las ideas preconcebidas de los diseñadores, de lo que indica la teoría o quizás, lejanamente de una preferencia política⁷⁰. La cuestión es que no estamos acostumbrados a partir de la

⁷⁰ Aunque son temas muy debatidos, no está de más consultar lo que al respecto señalan autores como Carr y Kemis, 1988, Erickson, 1989, que ya recuperamos, entre más interesantes tratamientos al asunto.

voz de los actores para investigar, de lo que los actores ven en la práctica cotidiana, a pesar de que esa es una de las demandas que a mi juicio, más se escucha en las escuelas, cuando se presentan las reformas y sus materiales y textos, por ejemplo.

De las primeras interpretaciones a las transcripciones, se identificaron las categorías teóricas que hablan de lo que proclamó el interés de la voz de los actores. Esto obligó a buscar y estudiar la bibliografía que trata el liderazgo de los directores en las escuelas, en nuestro caso, para después de varios análisis, definir nuestras categorías de investigación, que Bertely (2000), considera del intérprete. Las categorías de la investigación son:

- a) Teóricas. Liderazgo sostenible de directores y docentes de secundaria, organizaciones que aprenden, reforma educativa, innovación.
- b) Del intérprete. Liderazgo académico sostenible de directores de secundaria técnica, estrategias de construcción de liderazgos académicos sostenibles.

3.3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN.

Se emplearon observación participante y entrevista a profundidad, como técnicas elementales de nuestro estudio interpretativo⁷¹, que se complementaron con preguntas comprensivas, así como el diario de campo y un valioso archivero de evidencias⁷², como instrumentos. La observación demanda mantenernos en vigilia,

⁷¹ Erickson (1989), considera a la entrevista a profundidad, como la técnica característica del trabajo etnográfico, mientras en diversas obras se reconoce su uso ineludible para la investigación cualitativa en general. De igual manera, es necesario recordar que el propio Erickson, como ya lo apuntamos en otro párrafo, propone comprender el término “interpretativo” en lugar de cualitativo, por ser más inclusivo (cfr. Erickson, 1989).

⁷² Se elaboró con una caja de cartón, con divisiones amplias. Se forró con un foamy que simula madera, que le da movilidad por el poco peso, para su acomodo.

alertas a las situaciones que impliquen nuestro objeto de estudio, tema y las interpretaciones de los actores, en la inteligencia que no estamos en condiciones de intervenir en las situaciones que se presentan, pero a su vez, que nuestra presencia, durante un tiempo, podrá modificar “lo que sucede en el espacio observado” (Bertely, 2000: 49).

El archivero de evidencias (imagen 1.4) es una recomendación insistente en los seminarios de metodología de la FES Aragón y es realmente valiosa. En él se acomodaron físicamente por categoría o apartado de la tesis, diversas referencias testimoniales que me ayudaron a contar con lo indispensable para realizar apartados de la investigación y la tesis. Las evidencias incluso aclararon pistas sobre pasajes y detalles importantes, para complementar información del diario de campo. Entre las referencias y testimonios que incorporamos a ese instrumento, se encuentran fotografías, programas y otros documentos de actividades académicas, cívicas y sociales de la secundaria y los actores e informantes; cuadros de transcripción con interpretaciones y avances de apartados de la tesis y la investigación; temas y bibliografía por consultar sobre el objeto de estudio y las categorías de investigación, etc.

En congruencia con lo último, se optó por diseñar dos entrevistas a profundidad, cada una con cuatro preguntas comprensivas (ver Bertely, 2000). Esto obedece a que, acorde con las recomendaciones de las metodologías que sigo, se pretende profundizar en la comprensión del objeto de estudio, en un lugar y momento. No se busca abarcar el máximo posible de información a confirmar sobre un tema, con cantidades de 30 o más ítems, para luego llegar a generalizaciones de los resultados obtenidos. Por tanto, con las metodologías que seguí, un paso definitivo para saber más desde la voz de los actores e informantes, en torno a las problemáticas y vías de solución a las mismas, que corresponden a mi objeto, en esta secundaria técnica, fue la definición de preguntas detonadoras de las narrativas. De hecho las preguntas condujeron a qué documentar y posteriormente

quedar en condiciones de construir *teoría preliminar emergente*, sobre el liderazgo del director de secundaria técnica.



Imagen 1.4 Archivero de evidencias.

Para trabajar las grabaciones de las entrevistas a profundidad y observaciones, se diseñaron cuadros de doble entrada, denominados cuadros de transcripción (Bertely, 2000), que se elaboraron para seleccionar los fragmentos más valiosos de las entrevistas a profundidad y observaciones⁷³. El ejercicio con los cuadros de transcripción, no sólo ayudó a concentrar los fragmentos más jugosos de las narrativas, que conforman parte del dato empírico; dichos cuadros posibilitaron apuntar las primeras interpretaciones.

Id est, las técnicas y los instrumentos cualitativos conformaron en sí una estrategia para contar con elementos de triangulación de los datos e informaciones que brindan los actores clave, con la intención de comprenderlos mejor, e interpretar

⁷³ Ver el anexo Cuadros de Transcripción.

cómo ven y qué demandan sobre el objeto de estudio y las categorías los actores e informantes, no el investigador a partir de la teoría.

Preguntas comprensivas de investigación.

En la investigación se prefirió partir de preguntas y no de problemas. Los problemas pueden conducirnos a prácticas de inducción, a perdernos en la urdimbre de información, en la teoría, a no reconocer los datos significativos que brinden los actores, a correr el riesgo de extraviarnos en un laberinto que deriva finalmente hacia una práctica positivista. En cambio partir un protocolo de investigación con preguntas comprensivas instala al investigador novel “en mejores condiciones para delimitar su referente empírico, elegir las técnicas e instrumentos más adecuados, reconocer el sentido que orientará sus inferencias factuales y conjeturas, y definir los cuerpos y conceptos teóricos que enmarcarán sus interpretaciones” (Bertely 2000: 45). Las preguntas comprensivas son:

- ¿Qué opina usted sobre los retos que enfrenta la secundaria técnica en la actualidad?
- ¿Cómo se viven esos retos en la secundaria técnica?
- ¿Cuáles aspectos se requieren para resolver los retos?
- ¿Cómo se viven los liderazgos en la secundaria técnica, para resolver los retos de la reforma educativa y el contexto?
- ¿Cómo se vive el liderazgo del director de la secundaria técnica?

CAPÍTULO 4

DE LA CONSTRUCCIÓN Y MOVILIZACIÓN DE LIDERAZGOS ACADÉMICOS SOSTENIBLES EN UNA SECUNDARIA TÉCNICA, DURANTE LA REFORMA POR COMPETENCIAS.

En este capítulo se constatan la arista y los caminos que asumí sobre el objeto liderazgo, a raíz de las interpretaciones a las transcripciones de entrevistas a profundidad y observaciones a que conduce el paradigma interpretativo (Erickson) y la metodología biográfico narrativa (Bertely, Bolívar), lo cual constituye la esencia para construir *teoría preliminar emergente* sobre el objeto, con la guía de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, Creswell). Pero, en este sintético prolegómeno destaco que los análisis emergerán de las sugestivas narrativas de la directora⁷⁴ de una escuela secundaria técnica y los informantes clave (ver la metodología), para luego contrastarlas, con los testimonios de autoridades institucionales, sindicales, del personal y padres de familia de la escuela. Esto

⁷⁴ Se recuerda que las expresiones: directora, nuestra directora, la directora, nuestra líder y nuestro actor principal, citan a la directora de la escuela secundaria técnica de la investigación (con nomenclatura Dst1). Al tiempo las expresiones: secundaria, la escuela, el plantel, nuestra escuela, refieren la escuela de ña investigación.

último convalida las historias de aprendizaje de esta escuela y que a todas *encarna* el actor clave.

Ese filón se trató a la luz de los aportes de investigadores del liderazgo sostenible en organizaciones escolares que aprenden, del nivel educativo afín a la secundaria en México (Bolívar, en España, así como Fullan, Goodson, Hargreaves, Sarason, Senge, principalmente en Canadá, E.U.A. e Inglaterra) y en general de la anatomía del liderazgo (Gardner en los últimos tres países), a la sazón de mis reflexiones⁷⁵. En congruencia con lo que se especifica en la metodología, la decisión de retomar la línea del liderazgo sostenible, se realizó después de las primeras interpretaciones al dato empírico, pues de la bibliografía que se encontró sobre liderazgo en las escuelas, la que sugiere el liderazgo sostenible presentó más coincidencias con las estrategias y acciones de nuestra directora y las mías. Esta situación permitió delimitar aquello que si existía sobre el tema y finalmente rescatar los hallazgos reales del presente trabajo.

Al recuperar las reflexiones y propuestas que sobre su papel traduce en acción nuestra directora, como ancla de análisis, para después elevarla e iniciar la odisea rumbo al debate y la construcción de conocimiento sobre el liderazgo académico sostenible en las escuelas secundarias técnicas, se abre un abanico de elementos de estudio que orientan para destacar la categoría central, las sub categorías (se demuestra en el capítulo de la metodología).

Preciso que en atención a los viejos y nuevos desafíos de las secundarias, una pretensión central de este capítulo comprende la recuperación de estrategias y acciones que se realizan -aún- en nuestra secundaria para -en lo que entiendo como una dinámica de construcción de liderazgos sostenibles-, resolver las

⁷⁵ En el capítulo de fundamentación, se ahonda en la teoría, por lo que aquí se encontrarán los referentes que consideré indispensables para el análisis y los aspectos de metodología se perciben a lo largo de las disertaciones mismas.

problemáticas cotidianas de su contexto y la reforma, que se mantuvo en manos del plantel. En consecuencia se pretende constatar si lo reciente coadyuva a la construcción de condiciones para que la escuela secundaria técnica se adapte a las demandas del presente y el futuro, con beneficios para sus actores.

4.1 EL LIDERAZGO ACADÉMICO SOSTENIBLE EMERGE SIN PARAÍSO: A LA LUZ U OPACIDAD DEL CONTEXTO Y LA REFORMA EDUCATIVA.

Si bien mi objeto de estudio no es la reforma educativa, reconocí entre los hallazgos de mis fuentes⁷⁶, que resulta estéril estudiar al liderazgo aislado -igual sucedería con la reforma-. Por supuesto “el lugar de estudio no es el objeto de estudio” (Geertz, en Sandoval, 2000: 27), pero es imprescindible considerar varios aspectos del escenario que de una u otra manera le influyen y atañen, lo nutren o menguan. *De iure*⁷⁷, es “necesario reconocer el contexto, la diversidad y las condiciones actuales de la secundaria para realizar una transformación estructural que posibilite una organización diferente en las escuelas y permita condiciones de trabajo, aprendizaje y desarrollo para los sujetos que participan en la vida escolar” (Sandoval, 2007: 166 - 167). Lo cual implica dar uso a lo visto en el capítulo del contexto global hacia el local.

Para abordar los hándicaps que enuncié ahora, el capítulo se divide en dos, para analizar a partir de las narrativas, lo referente al contexto y lo referente a las reformas. En ambos casos se presenta cómo las estrategias de la escuela, a partir del liderazgo académico sostenible, que es colaborativo, se da la respuesta que está en manos de la secundaria. Conviene hacer notar que los abordajes en las secciones 4.1.1 y 4.1.2, se complementan, y se podrán encontrar análisis

⁷⁶ Referimos nuevamente a Fullan, Gardner, Hargreaves y Fink y sus antecesores Sarason, Senge, etc.

⁷⁷ *De iure* implica el derecho que se tiene en relación a un asunto importante de la vida, mientras *de facto*, habla del hecho.

relacionados entre sí, pues refieren problemáticas que muestran la necesidad de tomar en cuenta lo contextual social y de la reforma.

4.1.1 Desafíos de las reformas para la escuela y el liderazgo.

Ya en materia de la interpretación del dato empírico, es conveniente destacar que durante las observaciones resultó notable que la secundaria ostenta una alta convocatoria a sus eventos académicos y ceremonias importantes, lo cual no es común en secundarias. Propiamente se sabe que las autoridades van por compromiso, y que en secundaria pocos padres y profesores asisten. Pero nuestra escuela cuenta con la asistencia de padres de familia y buena parte de su planta profesional, así como de autoridades o sus representantes, de la institución educativa, sindical, municipal y estatal, quienes en sus parlamentos respectivos, distinguen a la escuela en general y la directora en particular. ¿Existe alguna explicación a esa asistencia?

En tales eventos, los personajes de la mesa de honor, manifiestan seleccionar la secundaria como sede, no sólo por las funcionales y bellas instalaciones (imagen 4.1) que se construyeron durante la gestión de nuestra directora; es debido a su satisfacción por asistir a una escuela en donde:

Ireest01⁷⁸: “No se escuchan reclamos, sino cosas puestas en marcha”.

Ireest03: “Se cuenta con la presencia y la participación activa de un buen número de padres de familia”.

En ese lapso, los alumnos demuestran respeto e interés en la ceremonia, a la institución escolar, a su directora y profesores; aspectos todos estos, que quizá no

⁷⁸ Ireest. Informante de referencia externo a la escuela secundaria técnica.

sean tan comunes en nuestros días en otras escuelas. Justo en una ceremonia con motivo del Bicentenario de la Independencia, algunas madres expresaron:

Pest1⁷⁹: “Es que la maestra (Dst1 directora de la secundaria técnica) sí hace una buena escuela, no como en otras, que como dice mi comadre, a cada rato no tienen clases, y el director no quiere que entremos (los padres) para que no se vea lo que hacen, porque dicen que necesitan tener muchas juntas y no sé qué tantas cosas, o faltan los maestros que porque se fueron que al sindicato . . . y los muchachos ya no quieren ni ir”.

Imagen 4.1. Panorama desde el patio central de la E. S. T.



Al fondo se aprecian la marginación y el hacinamiento de la mancha urbana.
(¿Dónde el paraíso?)

Pest2: “Bueno sí tienen junta aquí, pero es medio día y sí trabajan en ese tiempo y traen tarea . . . ¡pues era de la Independencia!”.

⁷⁹ Pest. Padres de familia de la escuela secundaria técnica.

Pest3: “¡Y miren!, ¡ellos (sus hijos) hicieron esta ceremonia y además ya lo aprendieron y estaban emocionados y salieron bien en la esa Enlace!”

Pest4: “¡Y aquí tan bien portaditos que están! (los alumnos)”.

Pest1: “Pues sí se nota que le gusta su escuela a la maestra (Dst1)”.

¿El director tiene definidas oficialmente funciones al respecto?, ¿tiene este personaje injerencia para dar tomar iniciativa y conducir a los mejores ejemplos que se rescatan de las narrativas de las madres?

En el *Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio 2007-2008*, se reconoce que el director “es una pieza clave para iniciar, sostener y consolidar procesos de mejora de la calidad en una escuela, en una zona escolar, en un sector⁸⁰; si éstos poseen los conocimientos y las habilidades necesarias para planear, dirigir, orientar y evaluar cambios y transformaciones en la organización y funcionamiento en los salones de clase y en las escuelas, siempre teniendo como principal referente la mejora de los resultados educativos de todos los alumnos” (SEP, 2007b: 9).

En aquel documento se distribuyen en cuatro campos, las acciones de los directores de educación básica, sin embargo no es información amplia y se desarrolla en sólo dos páginas. Los campos citan aspectos interesantes, que por su brevedad, del título se puede deducir el contenido. Los campos son: Sistema educativo y gestión institucional, Organización y funcionamiento de las escuelas, Evaluación y seguimiento de centros educativos, y Habilidades intelectuales específicas.

⁸⁰ El orden es de menor a mayor nivel jerárquico, a los que se encuentran adscritas las escuelas de educación básica, respectivamente, por nivel escolar.

Ya en los hechos, las narrativas de las madres refieren una imagen no favorable de la labor del director y los demás miembros de la escuela, pero aquí es palpable el reconocimiento de las madres y autoridades, no es gratuito, sus comentarios dan pauta para resaltar que por encima de los múltiples problemas de la vida diaria, en nuestra escuela se resuelven favorablemente y generan beneficios. Así, en cuanto a los efectos en las prácticas, que propicia la actual reforma, encontramos que mientras en otras secundarias se escuchan quejas hacia sus profesionales y directivos, en la de nuestra investigación se constatan los productos de acciones y esfuerzos puestos en marcha (adelante incluimos más).

Quizás el testimonio de las madres atestigüe en parte, la diferencia entre lo que en el discurso impulsan las reformas y cómo en esas prácticas, puede quedar supeditado el trabajo educativo, a las prácticas que finalmente se confunden, ante las demandas administrativas que se impostan para supuestamente demostrar las bondades de las reformas. ¿Qué priorizan las reformas? Hargreaves y Fink señalan:

“El movimiento de los niveles⁸¹ ha sido una burbuja como la de la bolsa y la inmobiliaria. La de los niveles empezó con buenas intenciones: mejorar el rendimiento de todos los alumnos y reducir la brecha entre los más ricos y los más pobres. Pero, del mismo modo que las noticias iniciales de unas estrategias de inversión de éxito pueden provocar una consiguiente especulación económica frenética, las primeras o excepcionales señales de éxito de que suben los niveles educativos rápidamente se traducen en la suposición y la insistencia colectivas de que los niveles pueden y deben subir para todo el mundo, en todas las partes y en todo momento. No se deben tolerar los resultados de un pobre rendimiento. No cabe el fracaso. Si los resultados se quedan cortos, la respuesta está en endurecer el control de los profesores y el currículum, cambiar al líder o cerrar la escuela. Cambio rápido. Arreglo inmediato. Sin límites” (Hargreaves y Fink, 2008: 22).

⁸¹ Niveles educativos.

En una coincidencia con los autores del liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink 2008) y las organizaciones que aprenden (Bolívar, 2002, Fullan 2000a, Hargreaves s/f, Hargreaves y Fink 2008), mi dato empírico comulga con que la problemática que enfrentan las escuelas y el liderazgo del director y los otros actores (lo veremos adelante), son de gran complejidad; pero puede dársele atención. De igual forma, condición *sine qua non*, es insistir en que no hay situaciones, fenómenos, ni hechos independientes y los que mencionamos se relacionan. Por otro lado, la solución no es de fórmula en morteros y tubos de ensayo, para agregar más ingredientes de reforma (humanos y materiales, ¿suena familiar?), ni ponderar más de lo mismo que no se entiende, y por ende difícilmente funciona. Es conveniente tener presente que nada responde a las mismas lógicas, aunque los organismos y organizaciones internacionales así lo apuntalen (BM, OCDE, BID, etc.⁸²).

Si atendemos a parte de las conclusiones de Hargreaves y Fink (2008), que sintetizo en el cuadro de la imagen 4.2, respecto a las prácticas que provocan las reformas, en escuelas de diferentes países, incluidas las secundarias, con tal de cumplir aparentemente (no se logra), con las exigencias de las reformas, encontramos mayores problemas para el presente y futuro para la escuela y el liderazgo del director.

En las situaciones que constatan cómo entre el “de nada sirve”, y lo que “pueden generar”, se abre un panorama negativo. Las tendencias generales muestran los riesgos de inclinarse por cumplir las demandas de las reformas a toda costa. Las consecuencias se extienden y multiplican en el tiempo, en tanto que se corre el riesgo de inducir a la abyección de los buenos ideales formativos para los profesores y directores, y en consecuencia para los alumnos, que son el futuro de

⁸² Visto en el capítulo del contexto, en donde también se hace notar que de un tiempo a la fecha, la UNESCO perdió injerencia en cuanto a presionar a los países miembros, para cumplir con los acuerdos -mandatos- internacionales, pues ahora realizan esa labor los organismos y organizaciones económicas.

la sociedad. Además se daña el prestigio de una escuela y descontentos entre padres de familia, como lo muestran las narrativas, sobre otras escuelas secundarias y primarias.

Imagen 4.2. Situaciones que propician las reformas en perjuicio de la escuela y que a mi entender afectan el liderazgo del director del plantel

DE NADA SIRVE	SI NO	PUEDE GENERAR
<p>Acelerar la estandarización y mejorar calificaciones en los exámenes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje amplio y profundo - Confiar en su sistema de acción - Se ve a futuro - Se fomenta sentido común 	<ul style="list-style-type: none"> - Que se quemen los directores y profesores - Prácticas de cortedad de miras - Quita ímpetu - Falsear resultados - Espiral de declive
<p>Objetivos de rendimiento impuestos desde fuera y a corto plazo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centrarse en lo que verdaderamente importa - Propósitos suyos, compartidos, pasión por hacerlos realidad juntos 	<ul style="list-style-type: none"> - Reduce tiempos en general y para trabajar entre los profesores o consolidar comunidades profesionales de aprendizaje - En lugar de ello: Apartheid

(Cuadro que sintetiza las ideas de los autores. Cfr. Hargreaves y Fink, 2008).

¿Qué opina nuestra líder en torno a la actual reforma?

Dst1: “Como todas las reformas ésta obedece a ciertos cambios sociales necesarios. Así han ocurrido, desde tiempos inmemoriales, las reformas en la educación, de acuerdo a las necesidades que en ese momento y en un futuro cercano se presentan. Porque no descartamos que en x tiempo vaya a haber otra reforma.

El fragmento de voz del actor principal de la investigación, de pie a suponer que la suerte de las escuelas que a las madres no gusta (¿a quién sí?), es consecuencia de una interpretación administrativa de un proyecto educativo, como son las reformas. Quizá según vimos en el capítulo del contexto, sea en parte producto de la estrategia de multiplicar la reforma a través de los propios directores, docentes y apoyos técnicos que no recibieron una amplia preparación para estos fines, pero tampoco cuentan con el tiempo necesario para implementar un proceso formativo, condiciones que elevan “el riesgo de que la intención inicial se vaya deformando ante la interpretación de cada elemento de la cascada” (Gómez, 2009: 12).

Aquí vemos una paradoja para que el director comprenda los propósitos de la reforma y lidere ese ejercicio. Lo cual es un elemento vital pues “una innovación no puede ser asimilada si su sentido no se comparte” (Fullan, en Gómez, 2009: 13). A su vez, tiene que ver con la primera de las ocho lecciones que propone Fullan para alcanzar el nuevo paradigma de cambio dinámico y la transformación de la escuela y el sistema educativo: “lo importante no se puede imponer por mandato” (Fullan, 2000a: 35). Empero, por su atingente visión, Dst1 ofrece una estrategia que resuelve y destaca varios aspectos importantes de los propósitos del curso básico y la reforma en general, que de otra manera, sin *encarnarse* en la práctica cotidiana en los hechos, podrían extraviarse, generaría incertidumbre y la consolidación de inconformidades y predisposiciones.

Asimismo, mientras la reforma por competencias en el discurso, promueve el trabajo en equipo, en las prácticas frecuentes en las secundarias, y otros factores de la historia de dicho nivel, como que la mayoría de sus profesores no cuentan con formación magisterial, cubren el horario en distintas escuelas y empleos; los directores y profesores propenden a desempeñar labores individualistas, para cumplir con la carga administrativa, en que se traducen las exigencias

documentales para los docentes⁸³. En cambio, nuestra directora elige otro camino: movilizar acciones con otro sentido, que va más allá de sólo quedar bien con la opinión pública.

4.1.2 Retos del contexto para la escuela y el liderazgo.

Si presumimos éxitos, no significa que nuestra escuela se encuentre ajena a problemas. Me parece que pensar en esta idea sería una afirmación descontextualizada. ¿Qué obstáculos imbrican para el liderazgo de la directora?, y ¿qué alternativas de solución ofrece? La informante clave Icest04, corrobora datos interesantes sobre el contexto que confirman la narrativa de la directora y permiten abonar al punto (se analizaron de manera complementaria en el capítulo del Contexto).

Dst1: “Tenemos niños que nos mandan sin desayunar o sin comer a los del turno vespertino”⁸⁴.

¿Cómo ven esta situación los padres de familia del rumbo y qué medidas toman los progenitores?

Icest04⁸⁵ admitió: “Por el prestigio de la secundaria, familias de diversas colonias solicitan inscripción”.

⁸³ Así lo plantean algunos profesores en servicio, que se desempeñan en escuelas de educación básica, que asesoro para desarrollar la inclusión de alumnos con discapacidad, como integrante de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

⁸⁴ Me recuerda a la directora de la escuela primaria en la cual estudié la primaria y determinada comisión del plantel, realizaban visitas a las dependencias gubernamentales y empresas, en “día del niño” y “reyes”. Su regreso se esperaba con ansia, pues proseguía una ceremonia sin protocolo, en la cual los compañeros más necesitados, recibían primero los mejores regalos⁸⁴ y todos compartíamos la mitad de un jugoso melón, que desparramaba un cremoso helado.

⁸⁵ Icest. Informante clave de la escuela secundaria técnica.

Ahonda Icest04: “Un porcentaje de alumnos son de clase media, en donde se rebasan las necesidades básicas de alimentación, vestido, etc., con lujos innecesarios como tenis y ropa de marcas caras, celulares, ipods muy modernos; hasta los alumnos que deben trabajar en el subempleo, en negocios familiares o de conocidos o empresas vecinas” (chícharo de cajeras, ensamblados de artículos de plástico, mandados, etc.).

Esas incorporaciones no se ven como problema, aunque subsisten situaciones que preocupan a los integrantes del plantel, que no pasan desapercibidas:

Icest04: “Se sabe por algunas madres, que el subempleo al que se dedican ciertos alumnos y hasta unas familias enteras, es la venta al menudeo de droga y unas al robo de autos, casas y personas. Particularmente en el cambio de turno, se tiene información que ya se dio a las autoridades respectivas, que existe venta de drogas, alcohol y cigarros, aunque algunos padres recogen o acompañan a sus hijos para salir o ingresar a la secundaria”.

Se hace notar que la secundaria técnica de interés se localiza en San Juan Ixhuatepec, Tlalnepantla, Estado de México, barrio urbano marginal, donde privan violencia, drogadicción y alcoholismo, sobrepoblación, hacinamiento e incluso pérdida de empleo y oportunidades, en lo que es todavía una zona industrial metropolitana. Vimos también que estas contradicciones a la vez, son prerrogativa para el subempleo en diversas formas incluso ilegales, como el narcotráfico, el robo.

Las condiciones que recién sintetizo, probablemente indican que a los habitantes del lugar no les favorece la gestión de los mandatarios locales, municipales, gubernamentales mexicanos y, quizás ni en el renglón educativo en general (Didriksson, 2006), ni en secundaria (Muñoz y Solórzano, 2007, Sandoval, 2000 y

2006), y afectan las expectativas escolares que promete la implementación de la reforma por competencias y sus defensores a ultranza (OCDE 2006, 2009 -en el contexto-, Tobón 2004, 2006, 2010 -en la fundamentación-), así como algunos pocos promotores que intentan darle un sesgo más humanista (Perrenoud 2000, 2010).

Tampoco se pueden olvidar otras situaciones como que los alumnos de secundaria *per sé*, viven transiciones importantes y naturales propias de su edad y del paso de la primaria (Gimeno, 1997), mientras los docentes definen su identidad (Bolívar, 2007). Del mismo modo, es común enfrentar la desatención y poca participación de los padres⁸⁶ a consecuencia de traslados lejanos, hasta donde se encuentra empleo; Lo que representa retos para quien ostente la dirección de esas escuelas, como la que comprende este trabajo.

Esos problemas son motivo de diversas investigaciones y la presente no es una de ellas. Pero veremos adelante, que en las estrategias de la secundaria se contemplan las necesidades de los alumnos y los convocan también a asumir liderazgo. Aún así es claro que este es un tema que se abona al análisis del liderazgo del director, sin embargo en el marco de construcción de liderazgos, es una buena referencia encontrar que se incluye en ello a los alumnos. De cualquier manera, lo que se ofrece al respecto en mi estudio parte de las voces de nuestro actor principal e informantes clave, y ello obliga a resaltar que con las estrategias de la escuela, se da cuenta de un renglón del contexto del propio plantel: las necesidades y despertar el interés de los actores, incluidos los alumnos. Es decir, la experiencia de la práctica del liderazgo del director de escuela secundaria técnica, muestra en sus efectos, el eventual incumplimiento de los propósitos educativos de la escuela y la RES⁸⁷, con los alumnos.

⁸⁶ En el menos malo de los casos, los padres presumen de cubrir las necesidades económicas y sabemos que esto tiene consecuencias.

⁸⁷ Ya vimos que las reformas educativas en preescolar (2004), luego en secundaria (2006) y en primaria (2009), se implantaron anacrónicamente, sin congruencia, ni coherencia reales y sin

Los problemas del contexto referidos, no se perciben durante los eventos y ceremonias del plantel, aunque durante estancias de más tiempo, sí se tiene conocimiento de esas situaciones. ¿Qué se hace en nuestra secundaria técnica para encontrar respuestas conjuntas a las problemáticas del contexto? Registramos medidas conjuntas, que hablan de un ambiente de compromiso, en donde varios profesionales y la directora, dan pauta para aminorar la incertidumbre de la problemática del contexto, para traducirla en certeza de reto y oportunidad de acción en la secundaria, como lo hace ver Dst1 a lo largo de sus acciones, y corrobora lcest04 al comentar:

lcest04: “Nosotras -trabajadoras sociales- en coordinación con la directora, abordamos de manera cuidadosa -en junta de Consejo Técnico- el tema con alumnos y sus familias, así como en consejo técnico, en el plantel. Entre esas los talleres de costura y cocina para madres de familia, pues se vuelven estrategias que impulsan oportunidades que no ofrecen las dependencias gubernamentales responsables. Esa estrategia abre oportunidades de ocupación y obtención de emolumentos para cubrir necesidades básicas, además de atraer la atención y el compromiso de los progenitores. Asimismo las pláticas para padres y alumnos permiten cubrir los efectos del alto índice de divorcios, separaciones, en donde se ve el abandono principalmente de la madre, para conformar otra familia, familias reconstituidas con hijos de dos familias, hacinamiento en la casa de los abuelos. Se combaten el bajo aprovechamiento y a la secundaria se le reconoce por los buenos niveles al respecto, incluso en las pruebas PISA y ENLACE”.

¿Qué más saben los informantes clave de la secundaria, sobre las acciones que promueve la secundaria para atender las problemáticas?, ¿implica labores individualistas o colaborativas?

preparación previa de los profesores y directores de escuela, aunque se presumen como cambios (revisar SEP 2009a).

Icest04: “La directora, nosotras -dos trabajadoras sociales- y varios de los docentes con precauciones y mucho miedo tratamos de resolver de lo que nos enteramos. Todavía nos respetan; nos ven; escuchamos qué dicen << ahí viene la maestra o el maestro y se retira>>⁸⁸. No sabemos qué suceda después, de hecho tres alumnos y sus familias se cambiaron de casa por ello. Pero al menos aún nos respetan, a pesar de que algunos padres se meten y empeoran la situación; también nos respetan”.

Se comprende la angustia de los profesionales de la secundaria, pero se admira el aprendizaje de la escuela como organización, para encontrarles respuesta. ¿De qué manera se reaccionaría cuando la solvencia económica de algunas familias, se cubre con la participación en el narcotráfico, el robo?, y genera que:

Icest04. “Determinados alumnos desearían mejor incorporarse a esas actividades” -ilícitas-.

Frente a lo anterior, algunos de estos profesionales ya focalizan oportunidades de entre los problemas. Esto imbrica un rasgo del liderazgo académico que proponemos (identificar oportunidades en los problemas), a partir de las acciones acordadas en la secundaria. El aprendizaje en la secundaria orienta a no redimirse ante el problema, ni en la preocupación, ni la incertidumbre del contexto de la escuela y quizás, de la reforma. Es mejor descubrir oportunidades, y en consecuencia se eclosionan aprendizajes comunes de la organización escuela.

Presentar y dar un primera interpretación a los pasajes vistos hasta aquí, tiene una intención, responde a la conveniencia de no olvidar problemas cotidianos de las secundarias que citan los propios informantes clave y externos, en tanto representa retos reales al liderazgo del director de escuela secundaria técnica, y por ende significa que al liderazgo no se le puede estudiar sin considerar la

⁸⁸ Signos míos para resaltar los comentarios que se refieren aquí.

realidad. Esto documenta que nuestra escuela no es ajena a problemas. También se atestigua que las ideas y acciones del actor principal, responden a necesidades reales y que este actor logra involucrarse en la organización de soluciones colectivas. Ese análisis se realizará en la siguiente sección, a partir de la teoría y nuestra mirada. Para realizarlo, optamos por acercarnos a ese análisis, a través de un subcapítulo, en el que se descomponen las funciones del director de escuela en las dimensiones que sugiere la propia líder del estudio; para luego intentar descubrir en la sección 3.3, qué subyace en el fondo de las acciones e iniciativas que activa este actor principal, con los demás integrantes de la escuela, pues en la conjunción de ambos subcapítulos, es donde encuentro la aportación de mi tesis.

4.2 PISTAS INICIALES SOBRE LAS DIMENSIONES Y LOS PRINCIPIOS DEL LIDERAZGO ACADÉMICO SOSTENIBLE: LA EXPERIENCIA CON UNA DIRECTORA DE SECUNDARIA TÉCNICA.

Vimos atrás que mientras las reformas exigen el cumplimiento cabal de sus propósitos, los padres, alumnos, profesores y directores, reclaman atención a las necesidades de una realidad, que parece no contemplarse en las propias reformas, ni en los demás proyectos e iniciativas de los diferentes poderes y niveles de gobierno. ¿Se debe esperar a que los gobiernos resuelvan las necesidades del contexto, que repercuten en el cumplimiento de los propósitos de las reformas?, ¿es gran un dilema? El presente trabajo muestra que esto condujo a la directora a promover que se atiendan requerimientos demandantes del contexto de en la secundaria, con la intención de fortalecer el cumplimiento de los propósitos educativos. La voz del actor principal de esta tesis, y en particular el dato empírico, me mueve a revisarlo desde las dimensiones de la función del director de escuela secundaria, camino que podría ayudar a encontrar pistas para resolver pendientes, como los que citamos de las transcripciones. Nuevamente, con la intención de recuperar cómo lo ve la directora de la investigación y no la

teoría, partiremos de las ideas de la primera, y luego contrastaremos los hallazgos, con la teoría y nuestra mirada.

La decisión la tomé cuando el actor central, por su iniciativa, decidió enriquecer su visión y buscar literatura sobre liderazgo del director de escuela, identificar de poco en poco, más reflexiones sobre su labor durante las entrevistas a profundidad -que *encarnó* en acciones-, y luego presentar una ponencia en torno al liderazgo del director de escuela secundaria técnica, en el Primer Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras (PCIEUPEI)⁸⁹. Lo rico fueron sus aportaciones, y conviene resaltar que dicha iniciativa la tomó nuestro actor principal, mientras este investigador en ciernes reconocía al liderazgo como tema de investigación.

La directora habla de cuatro dimensiones y las analizo a partir de las ventanas que encuentro en el dato empírico de las entrevistas a profundidad y las historias que se *encarnan* en hechos de movilización de acciones durante las observaciones. Y es que si hablamos de construir conocimiento a la luz de la voz de los actores, expuesta en la metodología, la decisión para ese análisis y construir conocimiento, tiene apoyo.

Nuestra directora considera que las dimensiones que comprenden las funciones del director de escuela de educación básica (incluye la secundaria) son: curricular, comunitaria, administrativa financiera y otorga el estatus de principal a la organizativa (imagen 4.3), pues a su juicio:

Dst1: “Constituye el soporte de las anteriores y abarca todo el contexto de una escuela”.

⁸⁹ Se recuerda que PEIEUPEI, cita al Primer Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras (UNAM, a través de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, la Universidad Autónoma de Madrid y el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación por medio de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo).

La percepción del actor principal es interesante y congruente con las ideas que brinda en distintos momentos, pues vuelve a poner en el centro de atención la conveniencia de contextualizar y dar su justo valor a las interrelaciones entre las dimensiones de la función directiva. Esa postura genera condiciones para movilizar los distintos vínculos posibles con padres y alumnos, y entre los miembros de la escuela. Nosotros coincidimos con ello, ya que ante la parafernalia de documentación y recovecos administrativos y de organización de las reformas, es mejor que el director no trate de hacer que se cumpla a pie puntillas la reforma, pues coincidiendo con las fuentes que retomo⁹⁰ y lo que arroja el dato empírico, la reforma no logra cubrir una amplia gama de las necesidades mínimas de información que se requieren.



Imagen 4.3 Dimensiones del Liderazgo del Director de Escuela Secundaria según el actor principal

⁹⁰ Se realiza a partir de Hargreaves y Fink se explicaron antes y concentran en la imagen 4.2.

Encuentro coincidencias entre las acciones que moviliza de la líder y los principios del liderazgo sostenible. De manera general, se relaciona con que el liderazgo sostenible se da en la acción; al mismo tiempo el sentido de la acción, es un aspecto medular para generar respuestas de mejoras sobre los propósitos educativos de la escuela y la reforma, pero incluso beneficios indispensables para la implementación de una reforma (se amplía en la dimensión comunitaria). Además, el pasaje ayuda a ilustrar en la práctica, los postulados de nuestra postura de liderazgo, al demostrar que un director o profesional de una escuela, es capaz de asumir el timón de “la educación de una población de alumnos cada vez más diversa, de tener que cargar con la responsabilidad de que en su día correspondía a la familia y la comunidad” (Hargreaves y Fink, 2008: 24). No podría ser de otra manera, “es evidente que las escuelas no pueden resolver solas los problemas, pero deben considerarse parte de la solución” (Fullan, 2002a: 58). La líder las convierte en oportunidad al subrayar:

Dst1: “¡Pero hay que educar ahí a los hijos y los padres!”.

La directora recupera aspectos que rebasan incluso la reforma, pero aún mejor, aminora la posible falta de relación e inclusión de lo que la mayoría del plantel identifica:

Icest01 “Nuestras verdaderas necesidades”.

Nuestra líder nuevamente aprovecha oportunidades para contextualizar las bondades de las eventuales reformas y las relaciona con retos a resolver del contexto, como lo demuestra el fragmento siguiente.

Dst1. Ahora viene en la reforma el plato, ¿cómo se le llama? -se pregunta Dst1-, por aquí está su nombre - hojea la guía del maestro y muestra-, viene un platito, en

círculo que viene con las ... ¡mire!, ¡mire! -hace notar al entrevistador-: tipo de alimento, valor nutricional, esto lo implantamos en la escuela, ¡antes de la reforma eh! Nos hemos dedicado completamente por catorce años a estos análisis -tiempo de Dst1 en el cargo- porque la comida es vital. ¡Lo hacemos también con las madres!”.

Así se demuestra que a la directora no le sorprenden ni incomodan las reformas, por el contrario, insisto, encuentra oportunidades entre las eventuales dificultades y obstáculos. Aspecto que ya tratamos en la sección anterior, y retomamos aquí, por la relación con problemáticas del contexto. Los autores del liderazgo sostenible evocan la importancia del punto, señalan “con respecto al currículum, la orientación académica, se observa en la falta de equilibrio, amplitud y coherencia, y en el bajo nivel de pertinencia, es decir, la desconexión con la vida, el contexto, las necesidades y anhelos de los estudiantes. También se observa en la importancia otorgada a los contenidos y en el descuido de la metodología de enseñanza y de las habilidades prácticas para el futuro” (Hargreaves s/f: 1)⁹¹.

El actor principal manifiesta una coincidencia más con las ideas basadas en la práctica cotidiana, y la trascendencia de poseer una clara visión de los propósitos de la escuela, por lo que concede un sesgo nuevo y contextualiza la reforma entre la realidad y la acción a los profesionales del plantel y el aprendizaje que para todos detona. Ya vimos que Dst1 no se queja, ni la propicia, para permitir que se perciba, por parte de uno de los inconformes, sin causa. Ello evita inquietudes y pergeñas para desvirtuar sin fundamentos las reformas como imposición negativa, por el contrario, otorga un sentido, certidumbre y alienta mejores interpretaciones, para centrarse en el trabajo a sus profesionales. Así se supera la angustia, cuenten o no con formación magisterial. Otra vez lo resuelve la directora y aclara las interpretaciones:

⁹¹ En este y otros textos, Hargreaves cuestiona además las estrategias de organización y administración y de evaluación en todas sus facetas.

Dst1: “Las condiciones educativas han variado tanto con la integración de todos los elementos tecnológicos, con las famosas TIC y tal es la necesidad de estar al día, porque los alumnos así lo necesitan. Ellos nacieron ya en esta temporada de las innovaciones tecnológicas. Con una reforma educativa . . . ahora se requiere que sean totalmente pensantes en lo conveniente y esto los lleva a ser alumnos piensen en las materias, como en algo necesario para su vida, para su ser, para su convivencia, no sólo para aprender de memoria sino para aplicar y mejorar en todos los aspectos de su vida personal y social”.

Nuestra directora concibe en la acción nuevamente la puesta en marcha de dicha dimensión, ¿cómo?:

Dst1: “Instando a los profesores y demás personal, al cumplimiento de los programas con miras a la vida futura. Plantear objetivos para alcanzar los propósitos de la educación”.

Y se complementa con su conceptualización de educación, misma que concibe con:

Dst1: “Visión holística, que considere las necesidades pedagógicas, biológicas, sociales y más que requiere la formación del adolescente”.

En el caso de la secundaria, como ya vimos, esto aborda un tema de constante preocupación y carga tintes aplicables a otros niveles escolares. De tal suerte, las recientes reflexiones me impulsan a considerar que en las escuelas en particular y en la planeación de las reformas en general, la dimensión curricular debiera definir las demás dimensiones del proyecto escolar, de la función directiva y de los docentes, pues guía y beneficia las demás dimensiones. Esto más que verse congruente o no con las dimensiones, principios o características que sugieren mis autores fuente; la líder las enriquece.

Por supuesto, ninguna dimensión es única, ni la importante, como Dst1 señala. Tampoco los autores del liderazgo y las organizaciones que aprenden sugieren que los principios, dimensiones lo sean, todas son importantes, están relacionadas y se apoyan. De lo contrario, quedaría incompleta la postura para hablar de liderazgos sostenibles en las escuelas de cualquier nivel, no sólo de secundaria. ¿Pero se ve así cuando se planean, ponen en marcha y examinan -así es en realidad-, las actividades académicas de formación, preparación o capacitación de directores de escuela secundaria?

Pasemos a la reflexión de las demás dimensiones, y al mismo tiempo damos preámbulo a las relaciones entre las dimensiones y papel que juega la visión de la líder directora. Retomemos la dimensión comunitaria. Para Dst1 la dimensión comunitaria está:

Dst1: “Dirigida a fomentar la relación con las empresas, autoridades municipales, sindicales, oficiales de la institución escolar, para que en coordinación, se construyan, remodelen y mejoren las escuelas, en su funcionalidad, seguridad y beneficios en general para alumnos, profesores, etc. De ahí que tales gestiones son importantes, pues se podrá obtener mobiliario adecuado, instalaciones sanitarias, comedor y todo lo que convierta a la escuela en un lugar cómodo y agradable”.

Nuevamente encontramos que la directora hace viva su voz, la *encarna* en acciones en las que se movilizan los liderazgos internos y promueven vínculos externos, para obtener beneficios que disfrutan todos ahora y más adelante, de forma sostenible, por el tiempo que así lo decidan los integrantes de la escuela. Así lo demuestran diferentes beneficios que como vemos a lo largo de los pasajes que se analizan en la tesis, se obtienen con el liderazgo compartido y de compromiso, de mejoras para un futuro, incluso en renglones de atención que debieran resolver los niveles de gobierno, como proporcionar las instalaciones suficientes y en condiciones adecuadas. Ya mencionamos que las obras para las

que se consiguió apoyo, sin afectar los proyectos académicos y curriculares, permitieron contar con biblioteca (imagen 4.4), aula de cómputo, sala de juntas, baños funcionales, interior y exterior de las aulas y talleres reacondicionados, patios, espacios para actividades deportivas, etc.



Imagen 4.4 Personal de la E.S.T. en la Nueva Biblioteca

De la dimensión comunitaria, en cuanto al vínculo con los padres de familia, Dst1 subraya un plus.

Dst1: “No sólo para orientar la formación académica de sus hijos, sino para integrarse a ciertas actividades que permitan conservar nuestra idiosincrasia, nuestro pasado cultural, el acercamiento con sus hijos, el fomentar habilidades ecológicas, que son muy necesarias, ¡imagine!, ¡son de sobrevivencia!”.

Principalmente porque:

Dst1: “En esta etapa de la educación, es necesario fortalecer los lazos de integración entre padres e hijos, ya que en las siguientes etapas educativas, no va a ser del todo

posible. En esta dimensión, se va integrando al alumno para llevarlo a ser un buen ciudadano: consciente, respetuoso, cumplido y pendiente de sus derechos y obligaciones, consigo mismo y con la sociedad. Esto lo promoverá el director, creando un ambiente propicio con todo su equipo, para lograr que sientan los proyectos propios y se alcancen los objetivos que fortalezcan la educación de los adolescentes”.

Entonces el actor principal es factor para resolver dudas o actitudes normales o de otro orden, de quienes se involucran o prefieren reducir al máximo sus responsabilidades en las escuelas. Es notable cómo resuelve nuestra directora en un terreno difícil de tocar en las escuelas, pues implica más compromisos: asumir responsabilidades para responder a las necesidades. Y es que como vimos en el contexto, un reto importante que se enfrenta en las secundarias, se relaciona con las transiciones que vive el alumno de ese nivel (Gimeno, 1996), luego se agregan las condiciones sociales como la falta de oportunidades, que degeneran en condiciones para que el narcomenudeo se convierta en incluso, aspiración como medio de remuneración para algunos alumnos y sus familias.

La experiencia de la investigación constata que ese fenómeno del contexto, se puede canalizar antes de frenar, a través de acciones formativas, instauradas en un plantel de secundaria, como talleres de cocina y costura para padres y alumnos. Sin embargo una problemática la convierten en oportunidades para la comunidad de la secundaria técnica, dan pie a que se involucren los docentes e incluso encuentren el sentido de identidad, difícil de encontrar en las secundarias, como vimos en un repaso a una referencia breve a las problemáticas constantes de las secundarias que no reciben respuesta⁹².

Los alumnos se contemplan en diferentes acciones y proyectos de la escuela, y también participan en la construcción de liderazgos. Las dinámicas de las

⁹² Aspecto que no agotaremos en este trabajo.

acciones en la secundaria técnica, incluyen la guía e involucramiento de equipos de profesores. Encontré que esa guía se encausa a su vez, a promover liderazgos naturales entre los alumnos, que se comprometen en la organización y realización de actividades que derivan del proyecto educativo de la escuela.

Podemos referir varios ejemplos, que incluso ilustran relaciones en el caso que resumiremos, entre las dimensiones comunitaria y curricular. Seleccionamos cuando en una representación interesante del Bicentenario de la Independencia, con las orientaciones de un equipo de profesores, previamente consensuada en junta de escuela, determinados alumnos se involucró en preparar una representación artística (ver la imagen 4.5).



Imagen 4.5 Promoción del liderazgo sostenible entre profesores y alumnos

Fue interesante atestiguar que en ese ejercicio se descubrieron nuevos alumnos interesados en participar en actividades de esa índole y que los alumnos de toda la escuela no se sentían ajenos, sino identificados con la ceremonia en general. Los alumnos de la secundaria, que participaron en la ceremonia en mención, se mostraron muy motivados y con más ideas a compartir con sus demás compañeros y en casa.

Este pasaje hace recordar aquella charla informal entre las madres en la que se manifestaban complacidas por los efectos favorables del paso de sus hijos por nuestra secundaria. Fue notorio que también los padres participaron y tenían conocimiento de la organización de esa ceremonia, pero lo mejor es que había conciencia sobre que no se realizó una actividad por cumplir, sino que motivó que los alumnos estudiaran más del tema, lo estudiaran con sus compañeros y lo compartiesen en casa. Entonces encontramos una convergencia entre los propósitos y acciones de una escuela y lo que esperan los padres, demostrándose factible la comprensión y aplicación de conocimientos que pide la reforma, aunque quizás no lo favorezca.

Asimismo, destacamos que prácticamente es nulo el índice de deserción escolar en la secundaria que presume con justicia los informantes clave y Dst1. Situación que ni suele verse, ni consideran las formas instituidas⁹³ de comprobación de la calidad educativa, con los exámenes estandarizados (ENLACE, PISA), que además descubre condiciones de ambiente propicio que no puede eludir un líder director. Aspecto que destaca de entre los beneficios de un liderazgo que tienen visos de académico sostenible. A las dimensiones que en la última entrevista y en su ponencia del Primer Congreso IEUPEI, propone Dst1 en una dimensión comunitaria, que a mi entender los nutre: la promoción de liderazgos, por la propia directora del plantel y por varios de sus profesionales en un ambiente propicio. En adición, permite corroborar los beneficios de la promoción de liderazgo en diferentes momentos, como cuando lo encontramos cuando en cierta ocasión ingresa a la dirección, con estremecimiento y agitación, una secretaria e informa a la directora:

⁹³ Refiero el manejo de Laplace (ver Carrillo, 2005) sobre lo institucional, lo instituyente y lo instituido, que no profundizo en la tesis.

Icest03 1: “¡Maestra -Dst1-, Juanita se cayó y se lastimó el brazo!” (Más personal administrativo se aproxima pendiente a los sucesos. Pienso que en espera de instrucciones).

Dst1 indicó a Icest03: “Marca al doctor, de aquí de Colormex⁹⁴, dile que venga, por favor”.

Luego aclara a este investigador apunta Dst1: “Afortunadamente se obtuvo el servicio del médico de la fábrica que está aquí a un lado”.

Aquí focalizamos motivaciones de nuestra directora para obtener tales logros, en tanto estableció convenios con el área oficial, el SNTE, el Municipio de Tlalnepantla y hasta con empresas cercanas al plantel, para ofrecer respuestas a requerimientos eventuales de la escuela. Con la estrategia se impulsó al personal para participar y aprender en la resolución de problemas, actuar con certidumbre y conocimiento de causas y consecuencias. El vínculo con la fábrica de pinturas Colormex, cercana a la secundaria, brindó un servicio médico a los alumnos y demás personal, antes que el Seguro Escolar, que hace pocos años se brinda cuando un alumno sufre cierto tipo de accidente en el interior del plantel escolar.

Este es un aspecto que abona al estudio del liderazgo académico sostenible y un ejemplo de estrategia para la promoción de liderazgos en la secundaria; factor fundamental de sustentabilidad futura, que tiene antecedente en la historia de las escuelas mexicanas⁹⁵.

⁹⁴ La fábrica de pinturas “Colores de México”, con la que esta secundaria comparte manzana y un largo muro.

⁹⁵ Existen antecedentes de escuelas que principalmente en las décadas de los sesenta y setenta, por ese medio obtuvieron dotaciones de juguetes, alimentos, dulces, útiles, mueblería y hasta instalaciones. Hoy eso parece perseguir diferentes intereses (¿promoción política?) y se olvidan quizá los propósitos de la escuela.

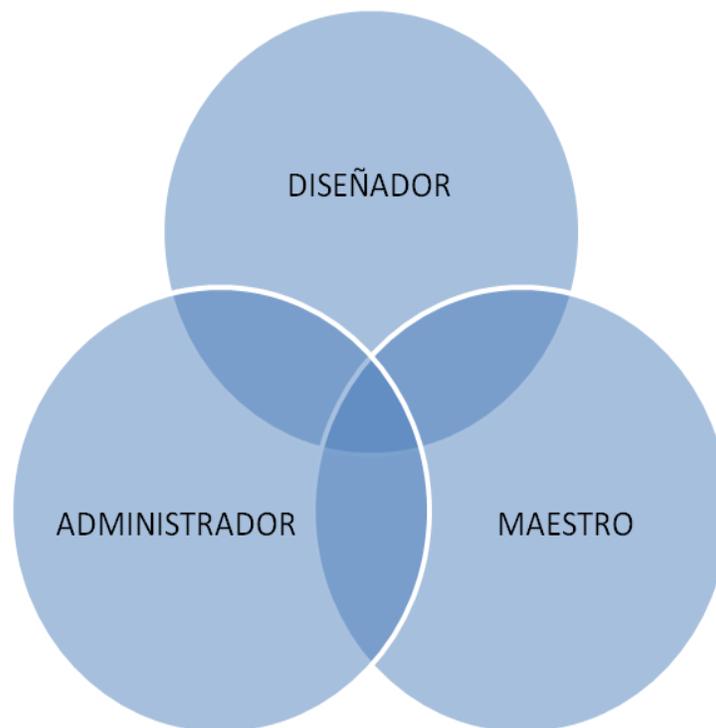
Expertos en liderazgo que conducen a la transformación y el cambio sostenible en las escuelas de nivel afín a las secundarias mexicanas, reconocen este aspecto. Fullan expone “también hemos dicho que las escuelas deben radicalmente reestructurar sus relaciones con el entorno. Las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables tanto como puedan hacer los profesores en esta dirección. Debemos lograr que las escuelas se relacionen de forma diferente con los padres/comunidad, la tecnología, la política del gobierno, debiendo unirse a una variada red de alianzas con otros colegas, las universidades, el mundo de los negocios, etc.” (Hargreaves y Fullan, en Fullan 2002b: 12).

Encuentro una nueva relación con las lecciones cinco y siete de Fullan (2002a: 35), en cuanto a que “el individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo” (lección cinco), y “las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito” (lección siete). Sí, presenciamos que el individualismo es patente en varios pasajes que recupera la investigación, vemos lo que presento en esta parte del capítulo actual y que ciñe la estrategia de Dst1, en su actuar y hacer actuar a los demás, con retos sí, pero con beneficios que se alcanzan colaborativamente. De tal suerte, mientras algunos directores al interior de las escuelas prefieren cerrarse en la intimidad del aula con sus profesores, con las estrategias de nuestra directora se propulsa la apertura, incluso una necesidad de liderar el trabajo individual y colectivo de los integrantes de un plantel, incluso con padres de familia y diversas autoridades institucionales y empresariales.

De las tres capacidades del nuevo papel del director que Senge concibe para “organizarse en las complejidades del proceso de cambio educativo” (Senge en Fullan, 2002a: 86), vemos que nuestra directora asume la nueva misión como diseñador, administrador y maestro (imagen 4.6). La primera porque diseña “los procesos de aprendizaje con los que las personas de toda la organización puedan enfrentarse productivamente a los problemas críticos que les surjan, y pueden llegar a dominar las disciplinas del aprendizaje”. Es impresionante pero la misión

no le resulta nueva como Senge denuncia en los directores con experiencia (Dst1 la tiene), y es clara para tomar decisiones y resolver problemas y posee “capacidad para asesorar, formar y ayudar a los demás a aprender” (Senge en Fullan, 2002a: 85).

Imagen 4.6. Capacidades del director propuestas por Senge



(*cfr.* Senge, en Fullan, 2002a)

En relación a la segunda dimensión, vemos que la directora jamás impone su propia visión, propiamente invita, promueve, escucha atentamente a los demás, reconoce su visión personal y encausa hacia un proceso mejor: convoca a las responsabilidades y se suma. Además coincide con la tercera capacidad, ser maestra, al lograr que sus perspectivas estratégicas sean de conocimiento

público, incluso de los padres y alumnos y las mantiene abiertas a los retos en busca de un mejor futuro (*cfr.* Senge, en Fullan, 2002a: 86-87).

Nuestra directora desarrolla en la práctica, cada vez con más conocimiento teórico, con una diferente disección en dimensiones, es más que las capacidades propuestas por Senge, pues asume en los hechos el compromiso. Dst1 observa características del líder director. Coincide con las lecciones uno, dos, cuatro y ocho de Fullan. La lección uno ya vista, consiste en que nada se debe imponer. La dos invitan a reflexionar que el “cambio es un viaje, no un proyecto establecido” (Fullan, 2002a: 35) y así es, recién describimos, que la directora siempre convoca, promueve e invita. La cuatro refiere que “la visión y planificación estratégicas son posteriores” (Fullan, 2002a: 36) y no prematuras que deslumbran y luego *quemem*⁹⁶ y apaguen los buenos ánimos. Dst1 mantiene en la certidumbre a los profesionales, de que actúan con acuerdos, aunque con la posibilidad de resolver por su cuenta, de ser necesario, pues poco se puede prever y por tanto es menester la improvisación con basamentos del grupo de trabajo (en relación a la lección dos). Y de nuevo la ocho, pues todos son agentes del cambio, por tanto aspirantes a líder que comparte y contribuye, no en aislamiento.

Entre las moralejas que rescato de lo visto hasta aquí, en cuanto a los caminos posibles para encontrar de entre de las dimensiones respuestas viables para afrontar y dar respuesta a los problemas que se enfrentan en las escuelas e incluso ubicarse en otra posición de liderazgo, radica en analizar lo arriba expuesto, con la tercera de las ocho lecciones del nuevo paradigma para el cambio de Fullan, que consiste en “hacer de los problemas nuestros amigos” (2000a: 35), pues siempre habremos de coexistir con ellos, focalizar oportunidades en los problemas, favorece que el liderazgo guíe caminos a soluciones. Y sí, ante problemáticas de riesgo creciente

⁹⁶ Como demuestra Hargreaves y se asienta en la imagen 4.2.

Icest04: “Toman medidas en el plantel, que impactan positivamente en varios aspectos”⁹⁷.

Nuestro actor principal cuenta con el interés por vislumbrar oportunidades y encontrar formas de movilizar la acción propia y de los demás, con prospectivas que así, benefician y dan seguridad y certidumbre a profesionales, administrativos, alumnos, padres.

¿Qué subyace en el fondo de estas situaciones que analizamos? La próxima sección intenta destacar qué influye para buscar hacer de los problemas nuestros amigos, que conducen a resolver, lo que está en las posibilidades de la escuela atender. Lo veremos *ut supra*.

4.3 EL *PROPÓSITO MORAL*: CORAZÓN DEL LIDERAZGO ACADÉMICO SOSTENIBLE QUE PROMUEVE LIDERAZGOS EN LA SECUNDARIA TÉCNICA.

En esta ocasión el dato empírico y los análisis a las narrativas del actor principal, que constatamos con la voz de los informantes clave y las observaciones, se encausa a reconocer qué subyace en la raíz de la visión y detrás de la decisión por movilizar con los demás integrantes del plantel, acciones del liderazgo que concebimos como académico sostenible. Es importante aclarar que retomar la noción de *propósito moral* que emplea Fullan, se circunscribe al sentido que le otorga este autor. El sentido se asienta en el abordaje del actual capítulo, y es importante puesto que ofrece una faceta de comprensión del liderazgo académico sostenible, que evidencia la existencia de un factor de otro orden al de la

⁹⁷ Recuperemos del capítulo Contexto, que cercana a la secundaria se encuentra “El callejón”, fábrica abandonada que en sus aceras estaciona autos desmantelados y piezas en venta.

preparación académica y profesional, que guía el ejercicio directivo.⁹⁸ Este abordaje al *propósito moral* prepara para que en la sección 4.3, se vean las problemáticas de la tendencia técnico racional del liderazgo del director, que parecen no eliminar las reformas: En función de esto, y a partir de las narrativas, precisamos nuestros aportes al debate sobre el objeto de estudio.

4.3.1 El liderazgo académico sostenible, contribuye a superar los riesgos de la postura técnico racional.

¿Qué se encuentra en la raíz de las acciones del director de escuela?, ¿Cómo lo ven los profesores en servicio?, ¿qué enseñanzas deja el ejercicio de liderazgo? A lo largo de los siguientes apartados se resuelven estas inquietudes, empero por lo pronto y para dar una primera aproximación al respecto, partiré de una experiencia externa a esta secundaria.

Cuando presenté un avance de esta investigación, en cierta mesa del Primer Congreso de Alumnos de Posgrado de la UNAM, despertó dudas, que el estudio presumiera aportes de una directora de escuela al objeto de estudio. Existe una explicación. Algunos de los asistentes a esa mesa, además de ser alumnos del posgrado en Pedagogía de instituciones de la UNAM⁹⁹, indicaron laborar como profesor de grupo en escuelas de educación básica y aclararon en la sesión de intercambio de ideas, que su sorpresa inicial por mi trabajo respondió a que la mayoría de los directores que conocen:

⁹⁸ Sobra reconocer que la noción moral, está sujeta a revisiones de orden teórico y filosófico, y aclarar que no se pretende ahondar más en el capítulo. Textos importantes tratan el tema adecuadamente, como en la compilación de Rodríguez, 2008.

⁹⁹ Asistieron y participamos a dicho Primer Congreso, alumnos de IISUE, Filosofía y Letras, y las Facultades de Aragón y Acatlán. Asimismo se presentaron alumnos de otras maestrías o doctorados, de diferentes profesiones (medicina, derecho, etc.).

Ireest01: “Casi no se presentaron al Diplomado -de la RIEB- y luego por eso no saben qué es lo que hacemos o por qué”.

Ireest02 exclamó: “¡Es que no saben y no les interesa!”.

En relación con los hechos que citan los asistentes a la mesa, me recuerdan que en una fase de observación de exordio a mi investigación, en una zona de primarias, noté que algunos directores recibieron instrucciones de última hora para resolver documentación administrativa urgente y perdieron distintos momentos de sesión de diplomado de la RIEB de primarias en el año 2009. ¿Qué subsiste detrás de esas apreciaciones?, ¿sucede en la mayoría de escuelas?, ¿un profesional de esas escuelas subroga los propósitos educativos en estos casos? Lo real es que Dst1 atiende esas y más situaciones, eventuales o no, sin permitir la afectación del cumplimiento de los propósitos y actividades educativas, de formación.

Sin pretender exagerar la siguiente conclusión, me parece que en la mesa del Congreso de Alumnos de Posgrado, se encontraron esos profesores en servicio, con un hito de la labor directiva en las escuelas secundarias mexicanas. No por mi intervención, sino porque la voz y hechos de mi actor principal, no son de conservar un status, y sí de acción y amor a su labor. Encontramos evidencias de ello en los pasajes de la observación y las entrevistas a profundidad. Así sucedió en el caso de la fábrica Colormex, que devela cómo el liderazgo de nuestra directora, eclosiona de un *propósito moral*, que le permite identificar necesidades y luego, en una franca promoción de liderazgos, movilizar acciones para dar respuesta a requerimientos de atención médica, por ejemplo.

En la secundaria se presentan situaciones sobre el liderazgo del director, que inquietan. Un día que parecía de menos agitación, la directora atendió a un padre de familia quien solicitó reinscribir de forma extemporánea su hija, en nuestra

escuela. Lo que generó la inscripción extemporánea se debió a que la menor de edad en referencia, sufrió el rechazo en una secundaria que recibe apoyos de Fundación Azteca (de la televisora), por alcanzar una calificación de ocho en el examen de selección¹⁰⁰. Dst1 atendió gustosa al afligido padre y ofreció respaldo al caso, no sin antes recordar el nombre de los hermanos del progenitor y de los demás vástagos de esa familia, que:

Dst1: “Fueron hijos de la escuela”.

Posteriormente la directora no evitó señalar con indignación a este investigador y al personal que debía realizar los trámites respectivos:

Dst1: “¡Pues, no es la primera vez!, en esa escuela (secundaria con apoyos de Fundación Azteca) rechazan a los alumnos tan sólo por no alcanzar el promedio que ellos piden, por 8.4, los botan. Es por un prestigio en el que <<haber hacemos examen, éstos son los excelentes, estos no los quiero>>. . . , ¡eso es discriminación!, ¡eso no puede ser! -reiteró-. . . En esas escuelas quieren a todos los que tienen diez, <<porque así mis maestros no se van esforzar tantísimo>> . . . ¡no, pues hay que enseñar a todos, todos tienen derecho!; además quién dice que esos niños de seis, estén mal ¡no!, lo que pasa es que hay que trabajarle, ¡esas escuelas llevan unas ventajotas!

Luego manifiesta Dst1 al investigador: ¡Qué bueno que salió hasta esto de las escuelas que discriminan! Incluso hay escuelas públicas que lo hacen y que no debería ser, está en contra del artículo tercero, el artículo tercero habla de que todos tienen derecho a la educación”.

Por un lado, esta situación reitera las prácticas que generan las reformas recientes y que testimonian Hargreaves y Fink en su experiencia en varios países (2008), y

¹⁰⁰ Ver anexo de transcripciones.

condensamos en la imagen 4.2. Esto reitera prácticas latentes, cuando se intenta responder a mejorar calificaciones y acelerar la estandarización, según lo demandan la actual reforma. Pero es frustrante encontrar la incidencia en tales prácticas, con tal de mantener el status de la escuela, aunque esto represente falsear en varios sentidos (en cuanto a presumir resultados que no se logran por un esfuerzo real, hacer trucos en los medios y recursos); y con más preocupación representa para los alumnos y demás integrantes de un escuela, un ejemplo de formación, o deformación, diferente a la que se presenta en el discurso y los propósitos oficiales de los planes y programas, de la actual reforma de la educación básica.

Asimismo, el pasaje relativo a la escuela de Fundación Azteca, se puede explicar con el quinto principio que promueve el liderazgo sostenible. En concordancia con el principio de diversidad cohesiva, del liderazgo sostenible, que alude a la naturaleza de los ecosistemas, compuesta por organismos “biológicamente diversos” (Hargreaves y Fink, 2008: 30). En contraposición a esas prácticas, si se fomenta la diversidad cohesiva, la escuela “estimula la diversidad, aprende de ella y crea la cohesión y la interconexión entre sus componentes, ricos por su propia variedad” (Hargreaves y Fink, 2008: 138). También resulta evidente que en esas prácticas desleales, participó un director. Este hecho resalta la necesidad de considerar cómo las reformas condicionan el contexto que de una u otra manera, influyen en las prácticas cotidianas de los directores de escuela.

Las narrativas se relacionan con que en el ámbito educativo, “una perspectiva *técnico racional* dominante ha situado al liderazgo con la función de influir los resultados de la organización, afectando las mentes y conductas de los subordinados. Su rol es jerárquico, de ahí que los estudios sobre el liderazgo se hayan concentrado en los directivos o gestores, sin entender que puede estar en toda la organización” (Bolívar, 2000: 461), justamente el ejercicio del liderazgo.

Lo reciente se agudiza en secundaria porque “si bien en todos los niveles educativos el director es una figura importante, en éste es relevante pues, dado el aislamiento y fragmentación del cuerpo docente, el director es quien consolida el prestigio del plantel. El trabajo que se desarrolla en cada escuela, las reglas que se privilegian, la orientación educativa que se imprime, dependen mucho de la visión del director” (Sandoval, 2007: 176). La necesidad de la función del director no se pone a discusión, sin embargo subrogar la suerte de una escuela al rol jerárquico, mina construir los por y para qué, y con ello los propósitos de crecimiento y adaptación; los del docente, los del líder formal del plantel y por ende, las expectativas de una secundaria (¿o de muchas?).

Esto también se vincula con un renglón más de preocupación: la mayoría de profesores de secundaria técnica no poseen formación magisterial, egresan de licenciaturas como derecho, sociología, historia, etc. de las ciencias exactas y las humanidades y artes, lo que repercute para que tampoco definan del todo su identidad docente (Bolívar, 2007), y buena parte de su profesorado adolecen de carga horaria completa en una sola escuela. Los docentes en referencia asisten exclusivamente en los horarios asignados, pues deben cubrir la demás carga en otras escuelas, lo cual mengua las oportunidades de organizar trabajo colegiado y ejercer liderazgo.

Lo último podría indicar que algunos docentes de secundaria se vean sujetos a hacer acto de presencia a las actividades de Consejo y las demás académicas, sin contar con las condiciones para involucrarse en la definición del plan de una secundaria, mientras los directores, en esos casos, parece que poco pueden hacer para involucrar a este sector de su personal, en los propósitos de la escuela, el trabajo colegiado, en generar compromiso, en innovar para el cambio.

A la directora no le mueve que los logros, las acciones y estrategias que desarrolló con el personal de la secundaria, se encuentren entre la bibliografía o manuales sobre liderazgo o de formación profesional de directores de escuelas secundarias

técnicas. Precede a esto un propósito de otro orden que le impulsa a la directora a propiciar vínculos estratégicos al interior y exterior del plantel, siempre convocando al demás personal, a unirse al tren de retos y logros de una escuela. Además, se ven para futuro fines y beneficios comunes, claros, de condiciones sostenibles. Y es que los profesionales del plantel saben de esos logros y disfrutan sus beneficios.

¿Qué subyace entonces detrás de esa visión de liderazgo? Al respecto existe una condición, que se mencionó en la ceremonia de jubilación de la directora. En una de las intervenciones se resaltó:

Ireest11: “A la maestra le gusta lo que hace, no le importa dar de su tiempo personal, o temor por realizar más de lo que se le pide”.

Ireest11 señaló: “Recuerdo que igual dio clases de cocina a las madres en un taller, pero asimismo dio clases de costura, pues como todos saben, ella de maestra de costura, por sus méritos y trabajo se superó y comparte su superación, impulsando a su personal a seguir sus pasos e incluso superarla, sin temor a contar con maestros con más estudios, pues ella es líder y sabe . . . ¡no mandar, porque ella guía a su personal y a sus hijos”.

Esto no sólo constata lo visto sobre la dimensión comunitaria, ahora lo empleo como medio para aproximarme a entender qué se encuentra en lo profundo de la labor de nuestra directora. Otro momento de reflexión sobre el punto, fue en otra de las intervenciones de las autoridades que presidieron las ceremonias a las que asistí, cuando subieron al estrado, se escucharon aserciones sobre la postura, la visión, las virtudes personales y profesionales de la directora del plantel. Uno de los miembros de la mesa de honor señaló:

Ireest3: “Los maestros pasan, pero sus obras quedan. Los líderes no hacen caso, ni se desgastan con chismes dimes y diretes . . . se dedican a construir; logran mucho gracias a alianzas con gobierno, sindicato, padres de familia, profesores; con la líneas seguidas en la escuela, de respeto y trabajo, gracias a todos”.

Confirmamos que los personajes de las mesas de honor de los diferentes eventos, los alumnos, los padres, el personal del plantel, conocen a la directora, le guardan un respeto que se ganó en la acción. Pero a mi juicio los testimonios en observación, constatan la trascendencia del *propósito moral* de nuestra movilizadora de liderazgos, con un reconocimiento importante a la congruencia entre lo que dice y hace, en las historias de *encarna* a diario, no sola, sino con los demás. ¿Se estima así en las reformas?

Las características de la líder, por ser ejemplo constante demuestra cariño, amor a su labor y a sus semejantes, entusiasmo por impulsar cambios positivos de todo orden, compaginar intereses para transformar posibles problemas en intereses comunes y con ello, atender los propósitos de la escuela, sin menoscabo de la reforma o probablemente por encima de lo que la parafernalia de la reforma permite. Se aprecia en los hechos de la directora, un horizonte hacia lo positivo y con vista hacia un futuro, que beneficia a todos los integrantes del plantel; lo cual *per sé*, implica un cambio de cultura académica. De esta forma, la escuela avizora expectativas de evolución, condiciones de sustentabilidad del proyecto de la escuela, con un horizonte a futuro.

¿Qué aporta en concreto nuestra directora sobre el liderazgo de directores de escuela secundaria pública mexicana? Ejemplo de esto lo encontramos cuando nuestra directora señala:

Dst1: “Su liderazgo es una labor de veinticuatro horas y su desempeño no es de ilusiones falsas, siempre va por lo que es realizable y positivo. Debe ser optimista y audaz. El líder propicia la integración de todos los que se desempeñan en una escuela,

crea el vínculo que da la armonía entre la tarea y la persona y, logrará resultados óptimos, más por influencia, que por autoridad”.

Asimismo precisa con certeza nuestro actor principal:

Dst1: “Quien dirige una escuela tiene que ser un líder con un principal propósito: educativo. El director tiene que, de acuerdo a la visión establecida y a la misión que desarrolló, planear cada una de las acciones a detalle. Con los responsables: los recursos, las estrategias, fortalezas y posibles debilidades, para que se conviertan en metas alcanzadas. El director debe tener presente que el personal docente, administrativo, de apoyo; todos y en especial los docentes son líderes. Su misión es despertar el compromiso que eficientará la labor educativa. Si queremos triunfar a favor de los niños debemos actuar juntos. El director de una escuela secundaria, al unísono con todo el personal que la conforma, debe guiarse no sólo por las dimensiones educativas, también por los cuatro pilares de la educación, que son la razón de esta labor de directivo, docentes y demás personal, para lograr el más eficiente proceso educativo”.

Luego confirma la líder, con quienes realizaría esa labor en la escuela y las consecuencias de ello, al precisar:

Dst1: “El director de una escuela secundaria, al unísono con todo el personal que la conforma, debe guiarse no sólo por las dimensiones educativas, también por los cuatro pilares de la educación¹⁰¹, que son la razón de esta labor de directivo, docentes y demás personal, para lograr el más eficiente proceso educativo. . .”

¹⁰¹ La directora resume lo que le interesa de los cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, aprender a ser y agrega más ideas. Aquí presento las que se ligan con el tema a tratar. *Cfr.* Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). México: UNESCO.

Asimismo:

Dst1: “El líder debe integrar a los talentosos, a los que tienen experiencia, a los que tienen amor a su trabajo. Entre más diversidad de ideas positivas, más serán los éxitos y se llegará a los objetivos planeados. Y este pilar tan delicado, se logrará para que los adolescentes sepan que importantes son y sepan avanzar en sus estudios y en su vida. Es uno de los cuatro pilares de la educación, el saber convivir. El líder, emocionalmente inteligente, tiene que alentar a su equipo y crear una sensación de bienestar, que le lleve a compartir ideas y aprender de los demás. Asumirá decisiones grupales y por consecuencia, enseñará a sus alumnos la delicada razón del saber convivir. Convivir con tolerancia, con respeto, con buena voluntad, para que el tránsito de su vida sea fructífero y satisfactorio”.

131

Es factible que alguien critique el empleo de la expresión “deber ser”, a la que recurre en sus narrativas la directora, no obstante, es preferible su sentido del “deber ser”, si finalmente persigue un *propósito moral*, que impulsa liderazgos con un proyecto de superación personal, para todos, incluso a los alumnos y como vimos, a la demás comunidad de padres.

Esto a su vez resalta la conveniencia de estudiar experiencias de éxito, a fin de encontrar caminos para resolver problemáticas de las escuelas que no resolverán las reformas, en nuestra época de cuestionamientos a los sistemas educativos y al desempeño de los profesores y sus directores. Con la idea que sostenemos, se quiere dirigir la mirada para que se retomen estrategias y prácticas que dan éxito y reconocimiento sociales, no a una persona, sino a todos, en ambiente en el cual, los alumnos encuentran gusto por involucrarse en las clases, en las actividades de la escuela, como solaz que parece extraviarse.

Ante las ventanas de análisis que se han abierto en la interpretación de los resultados, ahora es momento de precisar mi postura en relación a lo *sostenible* o la *sostenibilidad* y al liderazgo. Esto responde a que opté por aproximarme a la

postura, desde el dato empírico, la teoría y mi postura, sin anticiparme por presupuestos, ni la propia teoría. Coincido con Hargreaves y Fink, en considerar a “la sostenibilidad educativa como la capacidad de un sistema de implicarse en las complejidades de una mejora continua, coherente con los profundos valores del fin de la persona” (Fullan, en Hargreaves y Fink, 2008: 28). Al mismo tiempo “el liderazgo y la mejora educativas sostenibles, preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro” (Hargreaves y Fink, 2008: 28). Estas conceptualizaciones se corresponden con rasgos de liderazgo que se muestran en la labor de nuestra directora y lo que moviliza en los miembros de la plantilla y los alumnos de la secundaria.

De la misma forma, el dato empírico que encontramos en las narrativas y acciones de los líderes de la secundaria técnica, devela al liderazgo como un “proceso de persuasión o de ejemplo mediante el cual un individuo induce a un grupo a que persiga los objetivos propuestos o los que se compartan entre el líder y sus seguidores” (Gardner, 2011). Si bien esto tiene que ver con varias de las dimensiones, capacidades y principios que ya evocamos, sobremanera resalta un propósito, el moral; de otra forma no se tendría la sensibilidad para anticipar aquello que da confort, confianza y un ambiente de trabajo acogedor, en medio de tanta incertidumbre que se ve en muchas escuelas. Luego, las actividades académicas, consejos técnicos y ceremonias, del plantel, no son estériles, nuestra directora, sin una preparación institucional previa para desarrollar sus funciones, impulsa el trabajo en equipo que sugiere la actual reforma y poco posibilita.

Hemos visto que esto es un verdadero hándicap en secundarias, pues los profesores asisten según su carga de horas y materias y por ende, en diferentes horarios a la escuela, de tal suerte que resulta un problema reunirlos en horarios y días, para compaginar las fechas de consejos técnicos, de planeación.

Incorporo más aspectos. Para la época en la cual presente mi investigación, nuestra directora seguramente alcanzará la jubilación, después de que rebasó por una década, la edad establecida para tales efectos¹⁰². Esa condición confirma nuestros análisis y precisión sobre lo que subyace al liderazgo académico sostenible. Algunas de las prácticas del actor principal evocan mi infancia escolar, cuando los directores de escuela accedían al puesto, por méritos académicos y de desempeño, pero al igual que muchos de los profesores, por vocación y gusto. Es de entenderse el por qué aquellos directores reconocían a sus similares y profesores que les precedieron y en la función.

Una de las estrategias que realizaban aquellos directores con sus profesores, en fechas inscritas en las programaciones respectivas, se destinaron a ofrecer estímulos sociales¹⁰³ a los miembros de la comunidad escolar, que respaldaron las familias y alumnos. Curiosamente en activo, Dst1 promovió en los asuntos generales de las juntas de Consejo Técnico del plantel, iniciativas para consensuar espacios de estímulos de orden social, para personal, alumnos, padres de familia, en el marco de los propósitos educativos, pero con un ingrediente:

Dst1: “Que eleve la glucosa, pues son seres humanos y necesitan reabastecerse, como lo hacen en las empresas”.

Con dicho taller de cocina, se generó un vínculo con las madres que asistieron bajo la tutela de Dst1 y una comisión de profesionales que sin descuidar sus labores, en dicho taller organizaban la preparación de alimentos para las reuniones de trabajo y días festivos. Así que tampoco había la necesidad de salir

¹⁰² Las observaciones y entrevistas a profundidad las realizamos todavía en funciones nuestra directora.

¹⁰³ Hablo genéricamente de estímulos verbales (felicitaciones, reconocimientos) y materiales (convivencias, comidas, diplomas u otros regalos educativos) públicos.

del plantel, interrumpir el Consejo. El tiempo programado se destinó a convivir, a desahogar las tensiones a fortalecer los lazos y a concentrarse en las acciones. Estrategia que no refieren nuestros autores fuente.

Además la directora demuestra iniciativa para buscar con denuedo, bibliografía, estrategias en torno a la función directiva, retoma esta estrategia de las empresas, que sugieren aplicar en las escuelas Fullan, Hargreaves, Sarason, Senge y recibe gran importancia. Llama la atención que Dst1 no requiere de fuentes bibliográficas para encausar su actuación, pues por su voluntad se dio a la tarea por prepararse con otras, sin que alguien la obligase a ello, u en ese paso, logró desarrollar una estrategia de construcción de liderazgos, y guió hacia una escuela de éxito.

De tal forma, la construcción de una gestión compartida, no es simple delegación de actividades, y ante todo, infiere una buena atención e involucramiento de los demás, de los alumnos, se promueve con padres de familia, a través del ejemplo en cada una de nuestras acciones, por ejemplo los talleres que coordinó la directora, junto con otros profesores y que presentamos antes.

Así se promueve la participación y el disfrute de todos. Sin duda, son días de eventos formativos para la comunidad escolar, en tanto las convivencias revitalizaban el respeto con un sentimiento especial hacia los directivos, los maestros, las secretarías¹⁰⁴, los padres de familia y los alumnos gozamos juntos de momentos inolvidables.

Los directores que encuentran sentido a las acciones de diseñar y compartir los vínculos sociales, no temen descuidar los propósitos educativos, pues los tienen claros; en su lugar, promueven a los miembros de la comunidad escolar para liderar estas prácticas que parecen del pasado, sin detenerse a verificar si con ello

¹⁰⁴ Se contaba con menos puestos en la estructura orgánica.

complacen o no a los reformadores al cien por ciento y sin la intención de incomodar a ciertos profesionales y directores, que encuentran cobijo entre las facetas cómodas de la simulación en aras de las innovaciones -que tampoco calculan las reformas-. Puede suceder que se vean esas prácticas obsoletas no tanto porque no sean disfrutables, sino que ante la vorágine de requerimientos documentales y de exámenes estandarizados, propician una carencia de tiempo o quizá sea mayor el compromiso de todos, para aprovecharlo. Particularmente porque “la mayor parte de la teoría y la práctica del cambio educativo no cuenta con espacio para el pasado. La flecha del cambio sólo se mueve hacia adelante. El pasado es un problema que hay que olvidar o superar en el apremio de acercarse al futuro” (Hargreaves y Fink, 2008: 190).

De tal forma, las prácticas evasivas a la responsabilidad que se localizan en varios párrafos, son de alto riesgo ya que “cuando el cambio sólo se conjuga en presente o futuro, se convierte en antítesis de la sostenibilidad. El desarrollo sostenible respeta, protege, preserva y renueva todo lo valioso del pasado, y aprende de él para construir un futuro mejor” (Hargreaves y Fink, 2008: 191). A final de cuentas, se atendería *versus* la memoria colectiva de la escuela y sus miembros, aprendizajes y asumir los compromisos que les competen; sin olvidar que serían labores conjuntas, no aisladas.

Por tanto, un rasgo patente que sostiene al liderazgo académico sostenible u otro de intenciones afines, es el *propósito moral*. Sin ese propósito, difícilmente se pensaría en trabajar y comprometerse más, en avizorar expectativas de mejoras sostenibles a futuro. Coincidiendo con Fullan (2002a) y Hargreaves y Fink (2008), sin *propósito moral* ello no es factible. ¿Qué otros factores se debe hacer incidir? Una de las pistas para aproximarme a una explicación y aportes, se recupera de un fragmento de las entrevistas a profundidad, cuando la directora señaló:

Dst1: “Es que en esta escuela tenemos un ambiente excelente . . . tiene sus detalles, como todo, pero entiende uno que . . . de eso trata el curso básico¹⁰⁵, uno de los temas es el ambiente que logra el maestro en su aula, es básico, es vital. Si el maestro logra un ambiente colaborativo, de respeto, de obediencia . . ., no en el sentido peyorativo; a veces se toma la obediencia como <<¡ah, por qué yo lo voy a obedecer!>>, pero en la vida todos obedecemos, hasta a la madre naturaleza la obedecemos o si no pobres de nosotros”.

Después complementa Dst1: “Si el maestro logra en primer lugar un ambiente en su aula colaborativo, respetuoso, dispuesto ya lleva ganado el cincuenta por ciento de su efectividad. Igual si el director, igual el maestro, igual todos, si logramos el ambiente de colaboración, pues ya llevamos mucho avanzado el ambiente. Es vital hasta para la casa, hasta en la fiesta, hasta en una reunión, si el ambiente es hostil, si el ambiente es irrespetuoso, no se va a llegar a ninguna parte, a ningún objetivo”.

En otra sesión de entrevista a profundidad, la líder confesó un aspecto que le genera un gusto particular y tiene que ver más allá de los logros de sus profesionales, con la oportunidad para nuevos líderes según percibo. En aquella ocasión y con la presencia de personal que se superó académica y laboralmente:

Dst1: “Mi secretaria también está a punto de titularse de ingeniera bióloga y todas, todos, eso a mí me hace feliz, que mi personal cada vez vaya más, más y más”. “La maestra por ejemplo, está a punto de titularse . . . -llama la directora con entusiasmo a- . . . ¡maestra Irma, pase maestra, por favor!”.

Continua Dst1: “Otro ejemplo de la superación personal, ella era trabajadora social y ahorita está a punto de ser ¿qué maestra?”

¹⁰⁵ “Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio”, que se realiza en tres sesiones a inicio de ciclo escolar en los tres niveles de la educación básica.

La directora dio pauta, como a ella le gusta, para propiciar la intervención de los demás. Una informante clave, quien con ánimo respondió:

Iceest09¹⁰⁶ aclara: “Psicología educativa” -un tanto penosa, evidencia la emoción y calla-.

Prosigue Dst1: “Y le puedo mencionar -continúa Dst1 con emoción-, ¡tanto personal!, que a lo largo de estos años he visto su deseo de superarse, nuestra maestra coordinadora (aún presente en la entrevista), ella es licenciada en turismo, y así le puedo mencionar que todas las secretarias, la mayoría están estudiando y están a punto de concluir sus estudios. Y tenemos en maestría y acaba de irse de ascenso el maestro de educación física, que tiene doctorado y ya le dieron ascenso, así como la maestra Rosita” (obtuvo promoción al puesto al de apoyo técnico al obtener el grado de Dra. en Pedagogía).

Es notorio que a nuestra directora no le inquieta si los profesionales de la escuela la superan académicamente o en otro renglón, creo que ostenta una visión para enfrentar lo nuevo y sabe que todos deben prepararse, no exclusivamente ella, de alguna manera parece vislumbrar que “el enfrentamiento con las fuerzas del cambio produce situaciones emocionantes pero incómodas, porque uno debe luchar siempre contra el exceso de control por un lado, y contra el caos por el otro. Las ocho lecciones del cambio dinámico comparten un modelo subyacente con relación a la habilidad para trabajar con polos opuestos: presionar para conseguir el cambio y al mismo tiempo permitir el auto-aprendizaje; estar preparado para un viaje hacia la incertidumbre; ver los problemas como fuentes de resolución creativa; tener una visión sin que ésta llegue a deslumbrar, valorar al individuo y al grupo; aunar las fuerzas centralizadoras y descentralizadoras, estar eternamente unido, pero con una orientación externa; y valorar las acciones personales de cambio como medio para cambiar el sistema” (Fullan, 2002a: 55).

¹⁰⁶ Personal 3 de la escuela secundaria técnica.

La líder no busca, ni pretende dominar todo, su postura constata la intención de abrir espacios para nuevos líderes, pues ella ve expectativas positivas para todos. Conjuntamente, soluciona un problema de las secundarias, que se caracterizan por contar con muy pocos profesionales de formación magisterial, a la par de las consecuentes situaciones de diferentes intereses y falta de identidad sobre su labor docente. Sin embargo, la visión de la directora, da sentido general, además de ofrecer opciones de mejora a las acciones y formación de los profesionales, evita tensiones por incertidumbre u oquedades que alimentan el desasosiego y la inconformidad que suelen acumularse con las presiones de las reformas, que de por sí tienden a ser vistas ajenas a las necesidades cotidianas del aula.

Ahora encontramos una estrategia¹⁰⁷ que en lugar de representar problemas por celos profesionales o detenerse en los escrupulosos límites administrativos, pasa a ser signo de preparación de líderes con metas comunes que a todos favorecen, de las escuelas exitosas y debería serlo de las reformas, pues la movilización de habilidades estrategias perseguiría un sentido común, al hacer partícipes y beneficiarios de los fines de la escuela, a sus profesores y demás profesionales y personal, con la guía de la conjunción de liderazgos y la tutela general de un líder legítimo y no sólo legal¹⁰⁸.

Otra vez, la estrategia general, favorece el respeto a los compromisos y fomenta un *propósito moral* compartido. Lo confirma lcest04 al confesar que se emocionaron mutuamente y concluyeron, impulsando y comprendiéndose

¹⁰⁷ La estrategia comprende equilibrar los tiempos de asistencia a juntas fuera del horario de determinados profesores, con espacios y permisos para resolver trámites por estudios o incluso de salud, que previamente se gestionaron ante las autoridades competentes, con quienes ya estableció vínculos estratégicos la directora, para obtener y luego otorgar permisos que no generan incertidumbres y sí una sensación de respaldo, motivaciones a compartir, propósitos afines entre los integrantes del plantel.

¹⁰⁸ De los varios trabajos sobre legítimo y legal, que terminan allanando la idea de cultura, retomo la perspectiva de Norberto Bobbio (1999), que a su vez recupera Pedro Salazar (2006).

mutuamente para estudiar, con un impulso de condiciones para la creación de liderazgos en diversas áreas de la propia escuela.

Icest04: “Yo ¿por qué no?”.

Persisten las enseñanzas. Una de tantas ocasiones, en las cuales nuestra directora atendía paralelamente varios asuntos (un accidente circunstancial de un administrativo del plantel, tres profesores para recibir instrucciones sobre una comisión escolar, padres de familia en fila, para recibir documentación de sus hijos de sexto grado, que egresarán a secundaria, documentación administrativa que exigía respuesta urgente y se recibió a última hora, un investigador educativo en observación, etc.), de pronto se escuchó a una madre desaliñada, sin peinarse:

Pst10: “No puedo hacer fila, tengo muchas cosas que hacer . . . quiero que por favor me den una constancia de mi hijo, para una despena”.

Dst1instruye a Icest01 pasar y preguntar: “¿Sabe qué hacer en esos casos, para atender a los padres?”

Icest01 respondió asertivamente a la directora y rememoró la forma de atender esos casos.

Icest: “Primero se informa a los padres los pasos y trámites a seguir y que será al Subdirector de la escuela, a quien se le turnarán para firma, los documentos procedentes, antes de entregarlos a la madre solicitante”.

Destacan aquí la certeza, el manejo de tiempos y prioridades, su seguridad, el dominio de la situación para organizar colaborativamente al personal, la capacidad por mantener la calma en condiciones problemáticas, siempre clara, transmite seguridad al personal. Pienso que es producto del propósito principal de la

directora: el moral. Aspectos que no se comprenderían en un manual de preparación de líderes directores de escuela, ni en la planeación de una reforma y es que “las reformas de gran escala ponen más atención a la resolución de los grandes problemas que a las de los micro problemas” (Shakeshat, Sarason y Shaker, en Gómez, 2009:12).

Luego, un rasgo de nuestra líder directora, es mantener la calma ante el farrago de vicisitudes que se aglutinan, por más comprometidas, sin dedicarse a buscar culpables y excusas, fortalecen el trabajo el equipo, identidad, irradian seguridad a la comunidad escolar, así como identificar las acciones que es menester realizar para resolver. Pero hay incertidumbres en la escuela. Ya mencioné, la directora está a poco tiempo de jubilarse y existe temor por saber si como señalan algunos profesores del plantel:

Icest08: “A la directora le interesa y le gusta trabajar y cuenta con los méritos, pues ahora se imponen a los nuevos directores por otras razones y ni les interesan las escuelas, sólo presumir que son directores, aunque falten con frecuencia y no hagan nada”.

Id est, ya se inscriba en dimensiones, características, principios de liderazgo, es claro que no hay ingredientes de la receta por separado y lo deseable sería que todos se cumplieran, en lo posible. El que se cumpla uno y los demás no, no deja de ser bueno, sin embargo, vuelve vulnerable y quizás insostenible el eventual beneficio a la escuela y sus miembros. Lo claro es que Dst1 como “líder innovador toma una historia que ha estado latente en la población, o entre los miembros del campo de su elección y presta a dicha historia una atención nueva o un sesgo inédito” (Gardner, 2011: 26).

Se trata de una historia *latente* en la escuela, que a la sazón del catorce años de liderazgo de nuestra directora, actúan y no deambulan, desde hace algunos años, los profesionales del plantel. Esto da certeza a Dst1 y los demás, a pesar de los

obvios momentos de duda y hasta incertidumbre, nada garantizaría que los nuevos líderes actuaran honestamente y *propósito moral*. Sin embargo ello no debe cegar, “el liderazgo moral no niega estos sentimientos, sino que se impone a ellos en bien de los demás. Aceptar la sucesión del liderazgo significa trascender los más oscuros pensamientos e ilusiones del líder, de que es alguien indispensable para así contribuir a asegurar el éxito que perdura mucho después de que este líder se haya ido” (Hargreaves y Fink, 2008: 84).

En sincronía, se aprecia una pauta de liderazgo eficaz propuesta por Gardner, a saber: prever y afrontar nuevas tendencias. Gardner precisa “quienes sean dirigentes en el mundo futuro deberán ser conscientes de las tendencias nuevas, con frecuencia generadoras de una mayor complejidad y encontrar modos de hacerles frente. Las tendencias que afecten al liderazgo variaran por supuesto según el tiempo, el lugar y la situación” (Gardner, 2011: 391). Vemos entre los hándicaps que se enfrentan en la escuela, los concernientes a una reforma que promete cambios y novedades, que pueden dudarse, pero indudablemente diferencias en el contexto y la comunidad. Para ello debe estar preparado y prever qué hacer y cómo lograr que los demás actúen. Más notable si es factible impulsar a que los demás participemos en esas respuestas a los obstáculos. Lo cual sí logra nuestra líder y entiendo, sin ser comprendido por Gardner, debiera incorporarse a las pautas, características, principios, que es menester active un líder director y los demás líderes de una institución escolar.

La directora nuevamente demuestra descubrir oportunidades y la ubica en una mejor arista a enriquecer con los profesionales de la escuela, sus alumnos y padres. Entonces un director de escuela secundaria puede actuar, afrontar, con rasgos de líder innovador que promueve liderazgos, enriqueciendo las valiosas ideas de Gardner, Fullan y Hargreaves. Esta visión guiaría el sentido, en busca de comprender y mejorar la comunicación y entendimiento con los alumnos y su realidad, lo cual puede quedar fuera de una reforma, no al ojo del líder o los líderes de una escuela.

Además conlleva consecuencias buenas: al actuar con visión y desarrollar vínculos estratégicos (aspecto que ampliamos posteriormente), la directora evita desgastarse a sí misma, a los profesores y demás profesionales, conduce a sobreponerse a las incertidumbres para crear mejores condiciones que favorecen unión, seguridad y dominio de las situaciones, encontrarle sentido de mejoría para todos, en una labor en colaborativa y de responsabilidad compartida, a pesar de los hándicaps que se enfrentan cotidianamente y dar apertura a la transformación o más que ello, a una evolución de todos; en lugar de propiciarse prácticas de balcanización¹⁰⁹ y cortedad de miras, falsear resultados (también retomamos arriba), que deriven en una espiral de declive. Lo que ya no es posible siquiera pensar que un líder heroico, individualista, ajeno al grupo que por gracia divina resuelva todo; por el contrario es un facilitador de la movilización de las actitudes y voluntades de las personas, empleados, compañeros, alumnos.

El liderazgo académico sostenible y el *propósito moral*, implican desprenderse de temores de que alguien supere al director y le quite jerarquía y autoridad. Es un indicador de confianza en sí mismo y en lo que se logra que los demás piensen y sean capaces de realizar. Me viene a la memoria el pensamiento que un profesor del posgrado en Pedagogía con gran sensibilidad asume, cuando considera que “al profesor se le valora por lo que logra que los demás hagan”¹¹⁰.

A manera de conclusiones preliminares, deduzco que la bibliografía, y los hallazgos del este estudio, dan pauta para considerar que lo reciente construye

¹⁰⁹ Retomo el tratamiento que realiza Hargreaves (1996), para argumentar hacia dónde conducen las estructuras balcanizadas en los centros escolares. Hargreaves señala que las estructuras balcanizadas fomentan labores individualistas, sin compromisos comunes ni trabajo colaborativo. Ente esto, y a partir del referente de las organizaciones que aprenden, este autor propone generar una Fluidez de las organizaciones, que propicien compromisos colectivos y de interés común (cfr. Hargreaves, 1996).

¹¹⁰ Tutor de la tesis.

elementos para que una escuela secundaria técnica se adapte sustentable para el presente y el futuro, con beneficios para sus actores.

La experiencia en nuestra secundaria muestra que si se construyen y apoyan en la propia escuela, liderazgos académicos sostenibles y una organización que aprende, se desarrollarán las condiciones indispensables para que la propuesta de la secundaria se adapte a las demandas que exige una sociedad que ya cambió. En ese orden de ideas y por lo visto *vae rectu*, es notorio que la realidad de las escuelas corresponde a condiciones y necesidades cambiantes, los rasgos de función y puesto también. Los tiempos en los cuales se ostentaron cargos para ser contemplado desde el estrado, fenecieron. De tal suerte, en consecuencia a la idea del párrafo anterior, la moraleja se convierte en demanda no negociable para un director de escuela secundaria: su labor se podría medir, por lo que logren movilizar en quienes le rodean en una escuela secundaria, desde personal profesional, hasta los alumnos. La necesidad del cambio y la transformación toca la puerta con frecuencia, no se cuenta con tiempo para propósitos menores.

Imagen 4.7 Fragmento del Mural “Época prehistórica”.¹¹¹



¹¹¹ Es uno de los murales que embellecen en su interior, a nuestra secundaria técnica.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES GENERALES.

En el marco de incertidumbres que genera la parafernalia administrativa y de exámenes estandarizados, a que parece reducirse la reforma educativa por competencias, y a la sazón del recrudecimiento de añejos y nuevos desafíos del contexto, que enfrentan las secundarias mexicanas, en un mundo que ya cambió; experiencias como la de nuestra secundaria *per sé*, son un hito sobre lo que sí se puede realizar en una escuela, cuando se conjuntan los esfuerzos, y las ideas se vuelven acción.

Sin ambages, la experiencia en nuestra escuela resulta pródiga en mensajes de *compromiso moral*, para cualquier estrato o cargo en una secundaria técnica. Sin proponerlo, ni ahondar en ello, los análisis pergeñan reflexiones a los aspirantes a director, pero también profesor, apoyo técnico de escuela secundaria, y quizás, para quienes participan en el otorgamiento de sendas plazas. Estas líneas no representan un anagrama a los propósitos de la tesis, simplemente se trata de una conclusión alterna, a la que inexorablemente remiten nuestras reflexiones.

Entre otros aspectos, encontramos que una directora, por encima de su calidad de líder formal, puede movilizar con los demás miembros de una secundaria, liderazgos académicos sostenibles, como vía de innovación para transformar los

destinos de una escuela y obtener beneficios para todos los integrantes del plantel y alumnos.

Cálamo corriente, se argumentan las conclusiones generales, a través de cuatro renglones complementarios (se vinculan unos con otros) de atención, a saber: a) la condición *sine qua non* en la que sitúa el ejercicio metodológico de la investigación que presentamos; b) el hito de la experiencia en la escuela a través de la voz del actor principal -en el ir y venir entre la teoría y los análisis-, para incorporar al debate reflexiones sobre la noción de liderazgo académico sostenible, promover liderazgos y convertir los problemas en oportunidades; c) el legado, las moralejas y mensajes para quienes aspiran u ostentan una dirección en una secundaria técnica; y con ello d) las perspectivas con sentido pedagógico que emergen de la investigación.

La condición *sine qua non* en la que situó el ejercicio metodológico, allanó caminos de investigación. Me instaló en una posición que evitó dedicar el trabajo a confirmar el fracaso o sumirse en el *topus uranus*, al que puede conducir la teoría sin reflexión. Propiamente condujo a retomar la *addeanda* que posibilita el paradigma interpretativo, para conjugar la descripción del enfoque biográfico narrativo, con la teoría fundamentada, a fin de construir *teoría preliminar emergente* sobre liderazgo en las secundarias, con lo que ello implica.

De forma especial, como se expone en la metodología, desde los primeros análisis a las observaciones y narrativas de las entrevistas a profundidad, se percibió una sensación de investigar. Estas son las bondades de partir del dato empírico que en este caso se generó de entre las historias que encarna el actor principal (la directora de la escuela), que se fundamentan con las que se practicaron con los informantes clave internos (personal profesional, de apoyo y docente, así como administrativo de la secundaria técnica), los informantes externos (padres de familia de los alumnos del plantel, y profesores de otras escuelas y autoridades de la institución educativa, las sindicales y municipales). Seguidamente esto reorientó

el matiz de las observaciones, guió a descubrir una nueva arista de indagación, para avizorar el horizonte del liderazgo de los directores de escuela secundaria técnica. Así se atendió el compromiso de partir desde la voz de los actores, en un ir y venir constante entre el dato empírico, la realidad, la teoría y los análisis del sustentante, posibilitó otorgar a una nueva mirada sobre el objeto de estudio, para así descubrir las categorías de investigación y los aportes el trabajo.

En este orden de ideas, el dato empírico de las narrativas y las observaciones, a través de la triangulación con la teoría y nuestra nueva mirada, permitieron descubrir elementos para abonar al debate, la noción “académico”, a la de liderazgo sostenible, que antes desarrollaron Hargreaves y Fink; la noción de director líder académico sostenible; y la promoción de liderazgos, como una de sus principales estrategias. Para el presente trabajo, esto es trascendental, ya que entre los hallazgos se descubrió la categoría central.

Strictu sensu, en la tesis se busca profundizar e incorporar al debate un ejercicio de liderazgo académico sostenible en escuelas secundarias, que se constituye a la luz de un *propósito moral*, con expectativas de reconocimiento y promoción de liderazgos que comparten compromisos, responsabilidades, y también se disfrutan los beneficios que se alcanzan. En esa dinámica se genera un ambiente con un sesgo de confianza y mejores expectativas, en el cual no se delegan y menos evaden o postergan responsabilidades. Menos se persigue una intención de responsabilizar a los directores que no movilicen acciones como las que aquí se proponen.

Se resaltan más características del liderazgo académico sostenible en directores de secundaria. El hecho de encontrarse próxima la jubilación nuestra directora líder académica sostenible, no menguó el propósito que persiguió con ahínco. Demostró que nada justifica abandonar la preparación y superación, ni profundizar en asumir y compartir responsabilidades. Nuestra líder sorprendió en muchos momentos, con nuevos elementos y argumentos en su voz, en sus aserciones a

las preguntas comprensivas de la entrevista a profundidad y el diálogo con el investigador, los profesionales y administrativos del plantel. Esto demuestra la virtud de realizar investigaciones a partir de voces de actores, que se confirman y *encarnan* en los actos cotidianos, en las historias que se cuentan, transmiten y comparten. En este caso las narrativas son de un liderazgo que se construye y promueve, a la par del proceso de transformación, de innovación.

En el transcurrir de tal proceso, el germen que eclosiona en la escuela, proviene acompañado de un liderazgo académico sostenible. En este mar de rico proceso, la innovación y el liderazgo no son el fin en sí, sino el crisol intermediario.

Se confirma que la realidad de las escuelas, rebasa el margen de injerencia de las reformas y merecen atención intensiva por diferentes sectores gubernamentales. En lugar de recibir atención los diferentes problemas, la secundaria y sus integrantes, sufren la suerte *sinécdoque*, de la impostación de reformas ajenas a las necesidades, que profundizan las dificultades. Según lo visto *vae rectu*, las reformas propician prácticas individualistas, tendentes a resolver lo urgente, como ciertos documentos aparentemente testimoniales y exámenes estandarizados, y no lo importante: la adaptación a las nuevas demandas y cambios del contexto y las reformas transformación de la cultura académica, como constante de innovación formativa para profesores, alumnos y por supuesto directores.

Pocas experiencias como la que presentamos, logran superar esas dinámicas. Tales condiciones provocan fuertes desafíos al liderazgo de una directora y de cualquier miembro; pero es patente que por las iniciativas de la líder directora, se da pauta a la certidumbre, ofrece un paraíso de oportunidades para profesionales padres y alumnos. En coincidencia con Fullan (2002a y 2008), Gardner (2011), Hargreaves y Fink (2008), Sarason (en Fullan 2000a), Senge (en Fullan 2000a y Bolívar 2000), tampoco habría que esperar a que las reformas lo cubran todo, aunque sostenemos que es menester considerar verdaderamente en las reformas, el farrago de vicisitudes e incertidumbres que se enfrentan cotidianamente,

cuando permean al unísono confusiones y sobrecarga administrativa. Representan retos mayores y pueden multiplicar reticencias para los directores líderes académicos y los efectos que dan el sentido sustentable para presente y futuro, sin olvidar el pasado que forma parte de la cultura académica de una escuela.

Atestiguamos que a nuestra directora no la sorprenden los hándicaps de las reformas, ni los relativos a su función, como constatamos en diferentes momentos, ni del contexto; nada le nubla los caminos. Demuestra que cuando un director persigue propósitos morales, se encuentran caminos para afrontar obstáculos e incluso alcanzar mejoras para todos los integrantes de un plantel.

Cabe una aclaración, que desnuda las debilidades de la perspectiva *técnico racional* de liderazgo, y del rol jerárquico, que establecen a diario los diferentes integrantes de la escuela, por un lado. Por otro lado, si los directivos asumen la única investidura de gestor administrativo, no se entenderán, ni atenderán las necesidades de la escuela, y a lo peor se generará un ambiente de poca identidad y confianza en la secundaria, desinterés y una actitud cómoda que no podrá enfrentar retos importantes, ni los menores. Las responsabilidades en la escuela, los éxitos y los eventuales fracasos, no son únicamente del director, son producto de una serie de circunstancias culturales, académicas, curriculares, de organización, administrativas, y sí de gestión amplia, en las que convendrá que intervengan de una u otra manera, los integrantes de un plantel. Esto se deriva de la construcción, entre todos, de un ambiente de compartir y asumir responsabilidades. En el liderazgo académico sostenible, el ambiente no se caracteriza por delegar en una actitud contemplativa, comprende sin ambages acción, compartir, sumar y no restar.

Es natural que el director o la directora, como los demás miembros de la escuela, no compartan una misma idea para atender los tópicos cotidianos de la escuela. Seguramente será mejor si existe un ambiente de respeto y actuaciones individuales y grupales, que se basan en acuerdos comunes, que comprenden la

resolución de los hándicaps en equipo y conciencia de que cualquier problema o beneficio, atañe a todos. Esto los haría actuar y embarcarse en la misma dirección y entender y darse a comprender. Por tal razón, conforme lo visto a lo largo del capítulo de interpretación de resultados, de nuevo se encuentran razones para argumentar el liderazgo académico sostenible; en particular, de estrategias que emplea la líder directora, para propiciar condiciones de interés y beneficio común, *v. gr.* cada miembro del plantel está en posibilidades de superarse en cuanto a nivel de estudios y con la expectativa de que también lo sea en escalafón y económicamente.

Así lo reciente, permite documentar la estrategia de promoción de liderazgos en la escuela, que surgió con una dinámica de oportunidades equitativas, para quienes con diferente tipo de plaza y función, comprenden las coyunturas de formación y superación, de compartir responsabilidades, de transformación de la cultura académica. Es por ello que en nuestra secundaria, muchos de los miembros del plantel centraron su atención hacia intereses, prácticas y proyectos de vida, incluso. Y aún mejor, los alumnos aprecian un ejemplo de actividad cotidiana, que les dejará una rica herencia a su formación. Lo cual sería otro beneficio de expectativa de sostenible. Quizá esto explique en parte (sin ser motivo directo de la investigación), el buen ambiente y los escasos los conflictos del trabajo y las prácticas de los integrantes de la escuela.

El liderazgo sostenible no lo es, si lo practica una sola persona en la institución escolar, pues resultaría estéril a futuro y en el presente. No se le debe asignar la única responsabilidad de los eventuales éxitos o fracasos al director, insistimos que son resultado de varios eventos, circunstancias y acciones en las que varios elementos del plantel participaron.

Entonces ¿qué influye en las decisiones que se toman para actuar en una escuela? Si la dinámica es delegar o volverse ausente o ajeno a las actividades cotidianas, ¿por qué no siguen esta última tendencia en la secundaria de la

investigación? Por otro lado, ¿tienen que ver los criterios instituidos de selección de candidatos a una dirección de escuela, de profesores y apoyos técnicos? La razón que preceda no medra en absoluto que los profesionales de las secundarias aspiren a una dirección; aunque sería valioso que se lograra implementar un proceso de búsqueda de aspirantes a directivos, profesores y apoyos, con *propósito moral*.

Ante las razones nuestros hallazgos apuntan a que los efectos de un liderazgo académico sostenible, cuya impronta es un *propósito moral* que comparte retos y persevera en busca del beneficio para todos los integrantes y alumnos de la secundaria, con miras al futuro, se traduce en *elan* vital del cambio y la transformación de la secundaria. Esa visión permitirá a la secundaria adaptarse para hacer frente a los problemas añejos y a los nuevos del contexto, y que como se vio, reclaman atención (la imagen 5.1 sintetiza las ideas principales sobre la noción que ofrecemos de liderazgo académico sostenible).

En relación a las prospectivas que se propulsan a partir de los hallazgos y reflexiones de la investigación, es menester admitir, quedan abiertos a nuevas aristas e ideas para abordar el objeto de estudio. Seguramente faltó por explotar la veta que brindaron los actores, así que ilustran motivos para retomar una investigación en doctorado.

Un propósito quizás ambicioso, radica en pretender difundir en mi labor de Maestro de Apoyo USAER, el liderazgo académico sostenible y el *propósito moral*, con sentido pedagógico, en las escuelas que se me asigne a asesorar. También se propondría el análisis de las estrategias que desarrolla nuestra escuela exitosa u otras de educación básica. El sentido pedagógico converge con la arista desde la cual se perfila la investigación de esta tesis, en cuanto a “plantear la educación desde las narrativas es como hablar del paisaje de nuestros propósitos en el horizonte de nuestras ansias de progreso para mejorar la sociedad” (Gimeno,

2002). Los que participamos en las escuelas de educación básica, debemos mantenernos atentos a esta visión y convocatoria.

En esos términos, se podría instaurar como impronta de dicha labor de asesoría, un factor para promover paralelamente la inclusión de alumnos en situación de necesidad educativa especial, con o sin discapacidad. Asumo que mi labor es por naturaleza compartida, de liderazgo emergente, pues no ostento autoridad formal en esas escuelas, ni en mi nivel laboral, en miras a promover el liderazgo académico sostenible, para la inclusión de la discapacidad, no se descuidarán los demás alumnos y puede ser en una empresa compartida en la que se reconozca el sentido pedagógico formativo para todos los actores que participan en la cultura académica de dichos planteles.

Para concluir momentáneamente esta líneas, pues los hallazgos y aportes del presente trabajo se mantienen abiertos a nuevas miradas, destacamos que las historias en las escuelas se *encarnan* con matices de credibilidad y certidumbre en uno mismo, antes de transmitirse a los demás, que cuando se persigue un *propósito moral* que convence y no de estatus solitario, que impone o se escudriña entre los aparejos del credencialismo, es factible encontrar oportunidades en medio de muchos problemas; esto en su conjunto y con trabajo en equipo, podrá transformar entonces la historia de las escuelas, de los sistemas educativos, de los países, de las personas.

De otra suerte, como constatan actualmente las evidencias internacionales y locales, de acuerdo con Hargreaves, “la historia no estará de parte de los reformadores” (Hargreaves, 2000). Y será difícil aspirar a mejoras, ante la vorágine de confusiones e incertidumbres estandarizadas, si no se establecen las condiciones para conformar escuelas con liderazgos colaborativos, de compromiso mutuo, con una cuidadosa selección de profesionales que cuenten con las condiciones para desarrollarse como líderes académicos sostenibles, se contará con factores importantes para guiar el destino de la secundaria técnica, en

medio del farrago de vicisitudes. Así, la historia estará de parte de los actores - incluidos alumnos y sociedad-, a la luz o la oscuridad de una reforma educativa y el contexto actual.

Imagen 5.1 El liderazgo académico sostenible.

EL LIDERAZGO ACADÉMICO SOSTENIBLE:

- Subyace un *propósito moral*.
- Eclosiona la expectativa de transformación hacia un futuro prometedor
- Certidumbre y orientación en medio de los problemas y retos
- Convierte a los problemas en rico filón de oportunidades
- Valora el pasado, el presente y mira el futuro en sus justas dimensiones
- Las responsabilidades se comparten, los problemas, retos y éxitos son de todos.

LA INVESTIGACIÓN ABONAL DEBATE:



FUENTES BIBLIOGRÁFICAS, HEMEROGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS.

Antúnez, S. (2001). *La acción directiva en las instituciones escolares: Análisis y propuestas*, México: ICE/Universidad de Barcelona/Horsori.

Arredondo, V. (2006). "Prólogo", en Todd, L. E. y Arredondo, V. (coords.). *La educación que México necesita*, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, Monterrey: CECyTENL, 151-160.

Atkins, E. (1998). "Reestructurar el currículum en términos e interpretación y práctica: un enfoque hermenéutico", *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 1, 1, México: Pomares – Corredor.

Banco Interamericano de Desarrollo (2006). "La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006": Dos clases de políticas educativas. Marzo, 23, Washington, BID.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2000). "Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización", en: III Congreso

Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Bolívar, A. (2000). "El liderazgo compartido según Peter Senge", en: III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Bolívar, A., Jesús y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación: Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el 16 de mayo, 2010, en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. (2007). "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional", en: Revista Estudios de Educación, núm. 12, Navarra: Universidad de Navarra.

Bordieu, J., en De Schutter, A. (1986). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, México: CREFAL - UNESCO.

Bruner, J. (1999). *La educación: puerta de la cultura*, Madrid: Visor.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca.

Carrillo, A. (2005). "Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas kñahñus. Elementos para resignificar sus prácticas educativas". Tesis de doctorado, México: UAM.

Clandinin, J. y Connelly, M., en Bolívar, A. y Domingo, J. (2000). “Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización”, en: III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, México: SEP.

Comunidad Europea (2007). Proyecto Tuning América Latina. Competencias, en: www.let.rug.nl/TuningProjecto y www.relint.deusto.ers/TuningProject/

Creswell, J., en Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*, México: Paidós.

Dahllof y Lungdren, en Wittrock, M. C. (1990). *La investigación en la enseñanza III*, Buenos Aires: Paidós.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO.

Denyer, M., et al. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*, México: FCE.

Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata.

Dewey, J. (2003), *El viejo y el nuevo individualismo*, Paidós, Buenos Aires.

Díaz Barriga, A. (2003a). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México: CESU/UNAM.

Díaz Barriga, Á. (2003b). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). en: <http://redie.uabc.mx/vol.5no2/contenido-diazbarriga.html>.

Díaz Barriga, Á. (2006). “El enfoque de competencias en la educación”, en *Revista perfiles educativos*, XXVIII, 111, México: UNAM.

Didriksson, A. (2006). “Escenario de creación de un nuevo sistema nacional de educación: sus objetivos estratégicos”, en Todd, L. E. y Arredondo, V. (coords.). *La educación que México necesita*, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, Monterrey, CECyTENL.

Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M. (comp.). *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós.

Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid: Akal.

Fullan, M. (2002b). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje¹, en: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002 1. Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto, en: <http://www.michaelfullan.ca/>

Fullan, M. (2008). Los directores de colegio deben ser mucho más que administradores, en: <http://pedablogia.wordpress.com/2008/01/08/los-directores-de-colegio-deben-ser-mucho-mas-que-administradores/>

Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método I*, Salamanca: Sígueme.

- Gardner, H. (2011). *Mentes líderes: una anatomía del liderazgo*, Barcelona: Paidós.
- Geertz, C., en Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca.
- Geertz, C., en Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Geertz, C., en Sandoval, E. (2000). *La Trama de la escuela secundaria: Institución relaciones y saberes*, México: UPN / Plaza y Valdés.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en educación*, México: Siglo XXI.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Glaser, B. y Strauss, A., en Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca.
- Gómez, L. F. “La gestión colaborativa de la innovación de la educación básica”, en: Chan, M. E., *etl. al.* (2009) *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*, Jalisco: ITESO, pp. 11-40.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, España: Morata.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (s/f), Los retos de la innovación en la escuela secundaria, en:
<http://mar.campusconexion.com/blogs/innovacion/?p=652>

Herrick, V. y Tyler, R., en Torres, R. M. (1998), "Paradigmas del currículum", en: La vasija, núm. 2, México, UPN.

INEGI (2009). *Censos económicos 2009. Resultados definitivos*, México: INEGI.

Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*, Madrid: Marova.

Killpatrick, W., en Torres, R. M. (1998). "Paradigmas del currículum", en: La vasija, núm. 2, México, UPN.

Kuhn, T., en Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca.

Mc. Intyre, A., en Rodríguez, R. (2008). La tradición liberal, en Ciudad y ciudadanía: Senderos contemporáneos de filosofía política, Madrid: Trota.

Muñoz, C. y Solórzano, C. (2007). "Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso", en Perfiles Educativos, 116, vol. XXIX, México: IISUE / UNAM, pp. 7 - 40.

Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico. (2006). "La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo", Washington: OCDE.

Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico. (2009). Resultados PISA. Recuperado el 8 de febrero de 2010, en: http://www.PISA.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html

Organización de Estados Iberoamericanos (2008). *Metas educativas 2015: La educación que queremos para los bicentenarios*, Madrid: OEI.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2007). *Las nuevas 10 competencias*, Graó: Barcelona.

Popkewitz, T., Tabachnick, B. R., y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa: Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona, Pomares.

Portelli, J. (1998). "Desenmascarar el currículum oculto", en *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 1, 1, México: Pomares-Corredor.

Ricoeur, P, en Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 16 de mayo, 2010, en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Rodríguez, R., (2008). *La tradición liberal*, en *Ciudad y ciudadanía: Senderos contemporáneos de filosofía política*, Madrid: Trota.

Sandoval, E. (2000). *La Trama de la escuela secundaria: Institución relaciones y saberes*, México: UPN-Plaza y Valdés.

- Sandoval, E. (2006). "La educación básica en México", en Todd, L. E. y Arredondo, V. (coords.). *La educación que México necesita*, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, Monterrey: CECyTENL. 151-160.
- Sandoval, E. (2007). "La reforma que necesita la secundaria mexicana", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 12, núm. 32, México: COMIE, pp. 165 - 182.
- Senge, P., en Bolívar, A. (2000). "El liderazgo compartido según Peter Senge", en: III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- SEP, Cultura y Bienestar Social (s/f). "La función directiva, la gestión escolar y la innovación", México: Centro Evaluador en Competencias Laborales / Gobierno del Estado de México.
- SEP (1981). *Manual de organización de la escuela de educación secundaria*, México: SEP.
- SEP (1982). Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria, México: SEP.
- SEP (1992). *Guía para el director: Educación secundaria*. México: SEP.
- SEP (1993). *Plan y Programas 1993*, México: SEP.
- SEP (2003). *Antología de gestión escolar*, México: SEP.
- SEP (2007a). *Ley General de Educación*, México: SEP.

- SEP (2007b). *Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio 2007-2008*, México: SEP.
- SEP (2007c). *Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012*, México: SEP.
- SEP (2009a). *Reforma Integral de la Educación Básica: Guía de Formación. Módulo I*, México: IISUE/UNAM.
- SEP (2010a). *Modelo de gestión educativa estratégica I*, México: SEP.
- SEP (2010b). *Modelo de gestión educativa estratégica II*, México: SEP.
- SEP (s/f). *Antología de gestión educativa*, México: SEP.
- Tadeu da Silva, T. (1998). “Cultura y currículum como prácticas de significación”, en *Revista de estudios del currículum*, vol. 1, núm.1, México: Pomares - Corredor, pp. 59 - 76.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2006). “Aspectos básicos de la formación basada en competencias”, Colombia: Talca/Proyecto Mesup.
- Tobón, S. y Mucharraz, G. (2010). *¿Cómo abordar el modelo de las competencias en la práctica docente?*, México: Kundrivi.
- Torres, R. M. (1998), “Paradigmas del currículum”, en: *La vasija*, núm. 2, México, UPN.

UNESCO (2008). "Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Panorama Regional América Latina y el Caribe", París: UNESCO.

Vallance, E., en Portelli, J. (1998). "Desenmascarar el currículum oculto", Revista de Estudios del Currículum. Vol. 1, 1, México: Pomares-Corredor.

Wittrock, M. C. (1990). *La investigación en la enseñanza III*, Buenos Aires, Paidós.

A N E X O S

Secretaría de Educación Pública

**MANUAL DE
ORGANIZACIÓN
DE LA ESCUELA DE
EDUCACIÓN
SECUNDARIA¹¹²**

SEPTIEMBRE DE 1981

¹¹² Extracto del documento original, que presenta carátula, índice organigrama y especificación sobre las competencias del Director de Escuela.

0-042-1-410-82

México, D. F.

Número 2 Colección de Manuales Administrativos

Carpeta V

I S B N 968-80-0135-X

PARTICIPANTES:

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIRECCIÓN GENERAL DE ORGANIZACIÓN Y MÉTODOS

DIRECCIÓN GENERAL DE DELEGACIONES

INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVO	7
DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN	8
I. FUNCIONES	9
1. Dirección	9
2. Consejo Técnico Consultivo de la Escuela	10
3. Subdirección	10
4. Servicios Docentes	11
5. Servicios de Asistencia Educativa	12
6. Servicios Generales y Administrativos	12
II. DIAGRAMA Y DESCRIPCIÓN DE PUESTOS	15
1. Director de la escuela de educación secundaria	15
2. Subdirector	20
3. Profesor de enseñanza secundaria	24
4. Ayudante de laboratorio	26
5. Orientador educativo y vocacional	28
6. Médico escolar	31

7.	Trabajador social	33
8.	Prefecto	35
9.	Controlador	37
10.	Oficial administrativo	39
11.	Conserje	41
12.	Velador	42
13.	Auxiliar de intendencia	43
III.	ANEXOS: Recomendación sobre la interpretación y uso del manual	47

Este manual tiene por objeto proporcionar un marco descriptivo de la estructura orgánica y funcional de la escuela secundaria para propiciar su mejor funcionamiento, al otorgar el apoyo organizacional, que facilite una adecuada delimitación de funciones y responsabilidades.

El manual contiene un apartado denominado "Objetivo", en el que se enuncia el propósito específico que da origen a esta unidad de servicio. Asimismo, se establece su estructura orgánica, puntualizando la relación de jerarquía que guardan entre sí los diversos elementos de la escuela respecto a la Dirección, y señala las funciones asignadas a cada uno de éstos.

Colateralmente, se hace una descripción de los puestos que integran la escuela secundaria, con los perfiles correspondientes y una descripción de sus funciones. A fin de interpretar y aplicar mejor la organización de la escuela de educación secundaria, se anexa un apartado sobre recomendaciones para la interpretación y uso del presente manual.

El ámbito de difusión del manual será el de la escuela, la supervisión escolar y los departamentos de educación secundaria de las delegaciones generales en los estados.

Este documento es producto del trabajo conjunto desarrollado por las Direcciones Generales de Educación Secundaria, de Delegaciones y de Organización y Métodos, y además, resultado de las aportaciones vertidas durante la fase de diseño, por directores y subdirectores de planteles, profesores de grupo y supervisores escolares, a efecto de determinar la estructura orgánica y aclarar, modificar o ampliar las funciones respectivas.

Finalmente, como paso previo a la implantación, el documento fue enviado a las 31 delegaciones generales para análisis, comentarios y sugerencias que quedaron incluidas en la versión definitiva.

Para lograr el mejor cumplimiento del objetivo de este documento, se recomienda efectuar su revisión periódica, a fin de incorporar las adecuaciones que surjan en su aplicación cotidiana.

Objetivos

La escuela secundaria, conjuntamente con las escuelas de preescolar y primaria, constituyen la unidad de servicio público que ofrece educación general básica, esencialmente formativa.

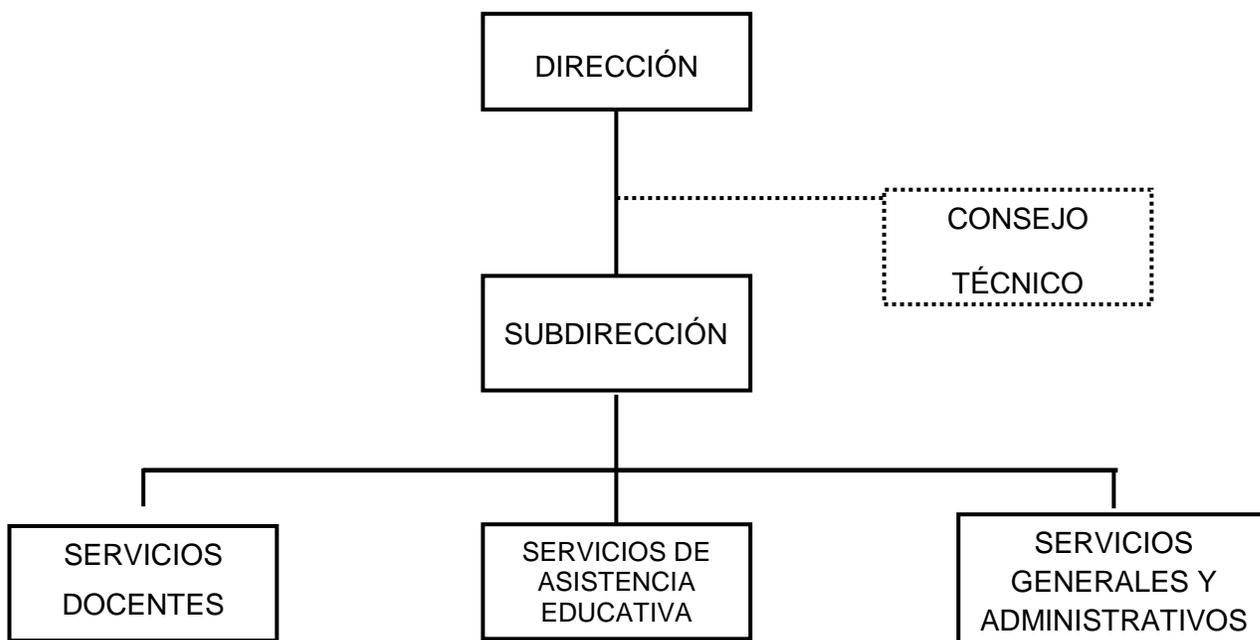
Su objetivo primordial es promover el desarrollo integral del educando como un ser individual y social, para que emplee en forma óptima sus capacidades, en beneficio propio y en el de su comunidad, y adquiera la formación que le permita continuar sus estudios del nivel inmediato superior o, incorporarse a la vida productiva.

Para que la escuela secundaria cumpla su objetivo es menester que el personal responsable del servicio de educación secundaria, dentro de su ámbito de acción, debe actuar con amplio criterio para tomar decisiones adecuadas; interpretar y aplicar correctamente las disposiciones superiores; tener capacidad para organizar y dirigir grupos, así como practicar convenientemente las relaciones humanas; adoptar actitudes con respeto, responsabilidad, orden y decoro, evitando aquellas manifestaciones de conducta que repercutan en el proceso educativo del educando; tener iniciativa para crear y proponer opciones de trabajo; resolver problemas y plantear soluciones viables y convenientes.

ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN

Septiembre de 1981



I.

1. DIRECCIÓN

1. 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.

2. Determinar y establecer las Políticas de operación para el logro de los objetivos del plantel.

3. Vigilar el cumplimiento del plan, programas de estudio, reglamentos y disposiciones que rijan el servicio.

4. Realizar, ante los organismos o autoridades correspondientes, las gestiones conducentes que permitan dotar al plantel tanto de los recursos humanos y materiales, como de los servicios necesarios para el cumplimiento de sus labores.

5. Proponer ante la Delegación General o a la Dirección General de Educación Secundaria, cuando se trate de planteles del Distrito Federal, el presupuesto estimado de ingresos del plantel.

6. Vigilar la aplicación del presupuesto y presentar, ante las autoridades educativas correspondientes, la documentación comprobatoria de los gastos.

7. Propiciar un ambiente agradable de trabajo para el mejor desarrollo de las labores del plantel.

8. Establecer y mantener comunicación permanente con la Comunidad escolar con el propósito de que esté informada de las disposiciones que normen las labores del plantel y de lograr su participación consciente y corresponsable en las tareas educativas.

9. Programar las reuniones de las academias locales, y supervisar que éstas cumplan con sus objetivos.

Constituir la cooperativa escolar de consumo, tramitar su registro ante la Unidad de Cooperativas Escolares, y vigilar que su funcionamiento esté de acuerdo con las normas específicas vigentes.

10. Vigilar la utilización, aprovechamiento y conservación de todos los recursos con que cuenta el plantel.
11. Facilitar la realización de las supervisiones de carácter técnico pedagógico y las auditorías que se determinen, y atender a las recomendaciones ya las disposiciones que señalen las autoridades correspondientes.
12. Promover la realización de actividades culturales, deportivas y recreativas, que coadyuven al desarrollo integral de los educandos.
13. Autorizar la documentación oficial que expida el plantel.
14. Evaluar permanentemente las distintas actividades escolares y mantener informadas a las autoridades educativas acerca del funcionamiento del plantel.

2. CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

1. Auxiliar a la Dirección de la escuela en la planeación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas que se desarrollen durante el año escolar.
2. Proponer opciones convenientes para mejorar el servicio educativo.
3. Sugerir a la Dirección estrategias para resolver problemas educativos de la comunidad escolar.
4. Auxiliar a la Dirección en la evaluación periódica del trabajo escolar, con la finalidad de reforzar o reorientar el proceso educativo.

3. SUBDIRECCIÓN

1. Colaborar con la Dirección del plantel en la planeación, programación, organización, realización y evaluación de las actividades escolares.
2. Auxiliar a la Dirección en la administración de los recursos humanos, materiales y financieros con que cuenta el plantel, conforme a las normas y a los procedimientos que dicten las autoridades correspondientes; informarle de las necesidades que existan al respecto y proponerle las medidas para subsanarlas.
3. Organizar, dirigir y evaluar las actividades referentes al control escolar de los alumnos del plantel, de acuerdo con los lineamientos establecidos.

Definir los horarios de trabajo de todo el personal adscrito al turno correspondiente y presentarlos a la Dirección para su aprobación.

4. Registrar la asistencia, la puntualidad y el comportamiento del personal escolar, e informarlo permanentemente a la Dirección.
5. Proponer la realización de actividades culturales, deportivas y recreativas.
6. Organizar y supervisar el funcionamiento de los laboratorios, talleres, biblioteca y demás servicios escolares.
7. Supervisar y evaluar el desarrollo de las actividades que se encomienden al personal y al alumnado de la escuela.

4. SERVICIOS DOCENTES

1. Impartir la educación secundaria conforme a los objetivos de la misma, al plan y programas de estudio, así como a las leyes, normas, reglamentos y disposiciones educativas vigentes.
2. Colaborar con las autoridades de la escuela en la observancia de las disposiciones que se dicten para cumplir con la tarea de formación de los educandos y para el buen funcionamiento del plantel.
3. Planear técnicamente la labor docente de acuerdo con los avances educativos, propiciando la iniciativa de los educandos para que, junto a la adquisición de conocimientos, desarrollen sus capacidades, hábitos y aptitudes.
4. Planear las labores docentes de acuerdo con la academia del área o asignatura a que pertenezca, y coordinarlas tanto con las academias de las demás áreas o asignaturas, como con el personal encargado de los servicios de asistencia educativa con que cuente el plantel.
5. Presentar a la Subdirección de la escuela el programa anual de actividades extraescolares, requeridas para el cumplimiento del plan y de los programas de estudio.
6. Integrar los registros e informes necesarios para informar acerca del aprovechamiento y de la conducta de los educandos a la Subdirección.
7. Solicitar ante la Subdirección de la escuela los recursos materiales y financieros necesarios para el cumplimiento de su labor.
8. Participar en las diversas comisiones que le sean asignadas por la Dirección de la escuela.

5. SERVICIOS DE ASISTENCIA EDUCATIVA

1. Proporcionar en forma integrada los servicios de orientación educativa, medicina escolar, trabajo social y prefectura, conforme a los objetivos de la educación secundaria, y a las normas, y disposiciones emitidas por la Dirección General de Educación Secundaria.
2. Coadyuvar en las labores docentes para alcanzar en forma óptima los objetivos de la educación secundaria.
3. Atender al alumnado con el objeto de orientarlo, considerando sus intereses y necesidades, y propiciando el desarrollo de sus aptitudes y capacidades.
4. Realizar estudios orientados a identificar las causas que afectan el aprovechamiento y el comportamiento de los alumnos, y proponer las soluciones psicopedagógicas convenientes.
5. Promover la realización de las actividades extraescolares que apoyen la labor educativa.
6. Planear, desarrollar y evaluar programas de educación para la salud en la comunidad escolar.
7. Auxiliar al personal directivo en todas las labores tendientes a vigilar tanto la asistencia y la puntualidad, como el orden en la realización de las tareas educativas y la conservación de instalaciones, mobiliario y equipo.
8. Solicitar a la Subdirección de la escuela los recursos materiales y financieros necesarios para el mejor cumplimiento de su labor.
9. Informar periódicamente a la Subdirección sobre el desarrollo de las actividades de servicios asistenciales que se realicen en el plantel.
10. Desempeñar las comisiones que le sean asignadas por la Dirección de la escuela.

6. SERVICIOS GENERALES Y ADMINISTRATIVOS

1. Realizar el registro y control de los recursos humanos, materiales y financieros con que cuenta el plantel, conforme a las normas y los procedimientos establecidos así como a las instrucciones y a las disposiciones de las autoridades correspondientes.

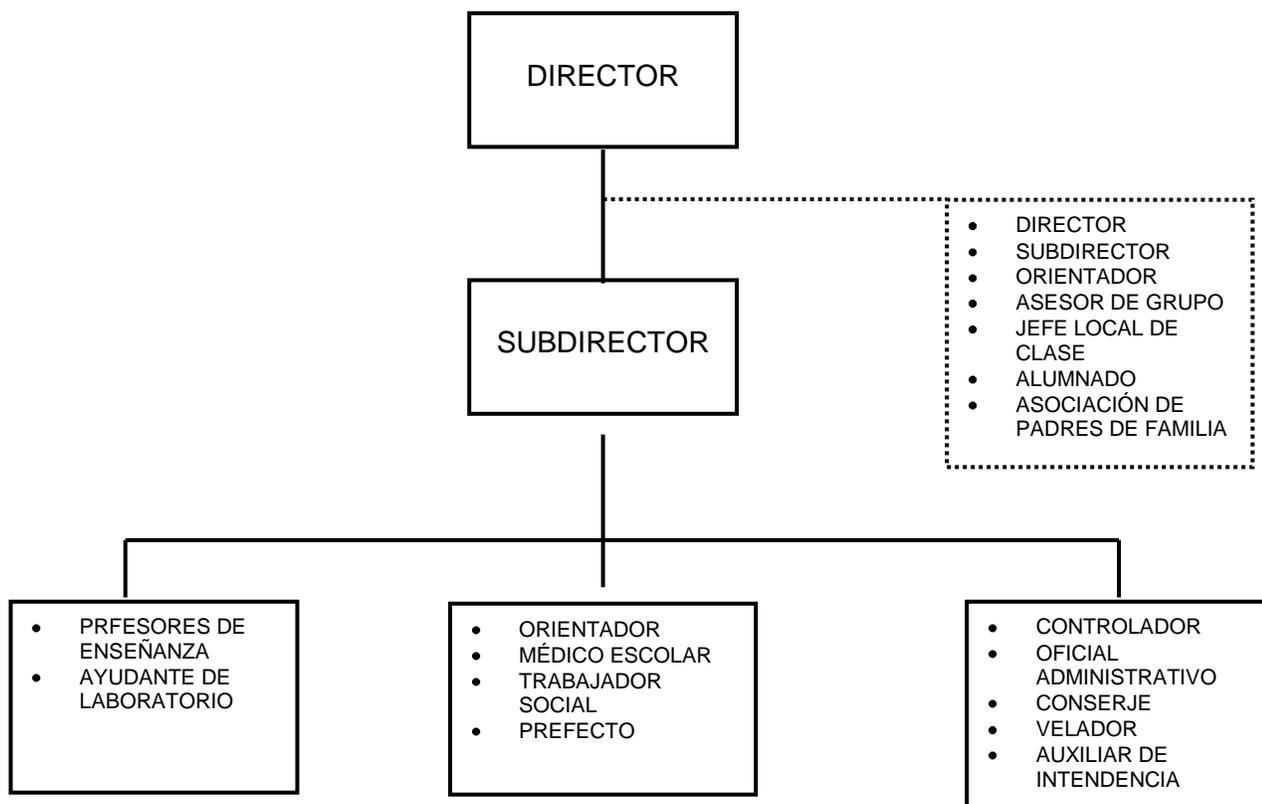
Formular conjuntamente con la Dirección y de acuerdo con las normas emitidas por la Dirección General de Recursos Financieros, las estimaciones de ingresos y egresos del plantel, y la documentación comprobatoria del gasto escolar.

2. Realizar los trámites conducentes para dotar al plantel de los recursos requeridos para su funcionamiento y desarrollo, controlando la recepción, almacenaje, conservación, distribución y empleo de los mismos.
3. Elaborar y mantener actualizado el inventario de los bienes de activo fijo del plantel, de acuerdo con los lineamientos establecidos por la Dirección General de Recursos Materiales y Servicios.
4. Llevar a cabo el registro administrativo del personal de la escuela y las tareas relacionadas con el control escolar del alumnado.
5. Proporcionar los servicios de intendencia, aseo, mantenimiento, vigilancia, mensajería y correspondencia.
6. Informar periódicamente a las autoridades educativas, sobre el desarrollo de las actividades que hayan sido encomendadas a esta área.
7. Desempeñar las diversas comisiones que le sean asignadas.

ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIAGRAMA DE PUESTOS

Septiembre de 1981



Descripción de puestos

II.

IDENTIFICACIÓN

Nombre del puesto: Director de escuela de educación secundaria

No. de plazas: Una por plantel

Ubicación: Física: oficinas administrativas de la escuela.

Administrativa: en los Estados, en las delegaciones generales, en el Distrito Federal, la Dirección General de Educación Secundaria.

Ámbito de

operación: Escuela de Educación Secundaria.

RELACIONES DE AUTORIDAD

Jefe inmediato: En los Estados: jefe del departamento de educación secundaria de la delegación correspondiente.

En el Distrito Federal: jefe del departamento escolar correspondiente.

Subordinados: Subdirector, personal docente, técnico especializado, administrativo y de intendencia de la escuela.

PROPÓSITO DEL PUESTO

Planear, organizar, dirigir y evaluar la prestación del servicio de educación secundaria, conforme a las normas y a los lineamientos establecidos por las leyes, reglamentos y disposiciones dictadas por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública.

FUNCIONES

En materia de planeación

1. Programar y promover la realización de acciones que propicien el desarrollo de las actividades académicas, tecnológicas, culturales, deportivas y sociales del plantel.
2. Captar la información de la demanda de servicios educativos del plantel, y proponer a las autoridades educativas correspondientes, el número de grupos por grado con que pueda operar la escuela.

En materia de personal escolar

1. Distribuir las tareas encaminadas a atender los servicios técnico-pedagógicos, asistenciales, administrativos y de intendencia del plantel, entre los miembros del personal, con criterio de equidad y conforme a las responsabilidades y a las obligaciones que implican sus respectivos nombramientos.
2. Organizar reuniones con el personal escolar para orientarlo, instruirlo y motivarlo para el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, alentando su iniciativa y resolviendo los problemas que se presenten en la labor educativa.
3. Vigilar la puntualidad y asistencia del personal escolar e informar a las autoridades sobre las irregularidades en que éste incurra.
4. Evaluar el desarrollo del trabajo encomendado a cada uno de los miembros del personal, y otorgar estímulos o promover las medidas pertinentes para superar las deficiencias.
5. Expedir los créditos escalafonarios anuales del personal de la escuela.
6. Conceder licencias económicas al personal a sus órdenes en los términos establecidos en los reglamentos y disposiciones vigentes.
7. Tratar con la representación sindical los asuntos relacionados con la situación laboral del personal de la escuela, e informar sobre los mismos a las autoridades superiores cuando se requiera.
8. Levantar las actas administrativas que procedan por irresponsabilidad e incumplimiento en que incurra el personal.
9. Supervisar la elaboración y la actualización de la plantilla del personal de la escuela.

10. Proponer a las autoridades superiores la designación o remoción de personal escolar, de acuerdo con las normas y los procedimientos establecidos y las necesidades del servicio

En materia de recursos materiales y financieros

1. Administrar debidamente los recursos financieros y materiales de la escuela.
2. Determinar las necesidades de material y equipo para la prestación de los servicios de la escuela y realizar las gestiones conducentes para satisfacerlas.
3. Vigilar que se lleven eficientemente los inventarios de activo fijo y de material de consumo de la escuela.
4. Supervisar tanto el funcionamiento, estado de limpieza, conservación, apariencia y seguridad de las aulas y demás anexos del plantel, como la funcionalidad de los locales, mobiliario instalaciones y equipo.
5. Coordinar la elaboración del proyecto de presupuesto de la escuela y presentarlo a las autoridades correspondientes.
6. Proponer a las autoridades superiores correspondientes las modificaciones presupuestarias, que en su caso se requieran, para el cumplimiento de las labores encomendadas a la escuela.
7. Ejercer el presupuesto autorizado y presentar la documentación que justifique los gastos realizados por el plantel conforme lo indican las normas establecidas.

En materia de control escolar

1. Autorizar la inscripción de los alumnos que cumplan con los requisitos establecidos.
 2. Revisar y firmar la documentación oficial expedida por el plantel referente al control escolar.
 3. Vigilar la aplicación de los sistemas de control de asistencia, disciplina escolar, evaluación del aprovechamiento y seguimiento de los educandos.
- Solicitar a las autoridades superiores, las revisiones o convalidaciones de estudios de los alumnos que requieran este trámite.

4. Entregar a la autoridad educativa correspondiente la documentación relativa al registro de inscripción y calificaciones de los alumnos conforme a los procedimientos y el calendario establecido para el caso.

5. Coordinar la aplicación de los exámenes extraordinarios y, cuando proceda, la de los exámenes a título de suficiencia en el plantel, de acuerdo con el calendario y con las disposiciones específicas que determinen las autoridades competentes.

Establecer los mecanismos convenientes para atender con eficiencia y comedimiento a los padres de familia o tutores, e informar sobre el aprovechamiento y comportamiento escolar de los alumnos.

En materia de servicios de asistencia educativa

1. Vigilar que se logren las finalidades de los programas de orientación educativa y vocacional, trabajo social, educación para la salud y prefectura, y solicitar a la autoridad competente la asesoría requerida para la mejor prestación de estos servicios.

2. Cumplir con los lineamientos establecidos para la integración de la Asociación de Padres de Familia y prestar asesoría en relación con su funcionamiento.

3. Integrar la Sociedad de Alumnos, y orientar y vigilar su funcionamiento.

4. Constituir la Cooperativa Escolar de Consumo, tramitar su registro ante la Unidad de Cooperativas Escolares y supervisar su funcionamiento.

5. Propiciar el funcionamiento óptimo y el incremento constante de la biblioteca del plantel.

6. Solicitar la autorización que corresponda, para promover y realizar actividades deportivas, artísticas, sociales y culturales entre la comunidad escolar.

7. Vigilar que los trámites de becas para los alumnos del plantel, se realicen conforme a las disposiciones y a los procedimientos establecidos al respecto.

8. Presidir los actos en que participen los alumnos, maestros o padres de familia, en su calidad de miembros de la comunidad escolar.

9. Promover, entre los alumnos y maestros, la elaboración y difusión de trabajos de carácter científico, tecnológico, artístico o recreativo, y orientarlos en sus finalidades.

En materia técnico-pedagógica

1. Vigilar que la aplicación del plan y el desarrollo de los programas de estudio, se efectúen conforme a las normas ya las disposiciones establecidas.
2. Evaluar la efectividad de los métodos, técnicas y materiales didácticos empleados en la conducción del aprendizaje.
3. Programar, organizar y presidir las reuniones técnico-pedagógicas procedentes.

LÍMITES DE AUTORIDAD

1. Presentar, cuando procedan, las propuestas sobre necesidades de personal para cubrir los servicios del plantel.
2. Autorizar los planes de trabajo del subdirector y demás personal escolar.
3. Señalar los grupos que deba atender cada profesor y autorizar los horarios de clases.
4. Designar a los maestros asesores de grupo, ya los jefes locales de clase, y formar las comisiones que requiera el servicio, conforme a las horas de servicio escolar, la experiencia profesional y la capacidad para desempeñar cada función.
5. Evaluar la eficiencia general de la escuela.
6. Autorizar la documentación oficial del plantel.

RESPONSABILIDADES

1. Dirigir el funcionamiento del plantel hacia el logro de los objetivos del sistema educativo nacional, conforme a las normas y a los procedimientos establecidos.
2. Aplicar la estructura orgánica autorizada.
3. Coordinar a los integrantes de la escuela en el desempeño de sus funciones para el logro de los objetivos del plantel.
4. Verificar que las actividades del plantel se realicen conforme al calendario escolar vigente.

Promover actividades que permitan proyectar la acción educativa de la escuela hacia la comunidad.

5. Estimular el desarrollo de valores cívicos y sociales entre los miembros de la comunidad escolar.
 6. Participar, conjuntamente con los cuerpos de supervisión, en la organización y desarrollo de las juntas de academia, cuya realización promueva las autoridades educativas.
 7. Fungir como presidente del Consejo Técnico Escolar.
 8. Disponer del libro de visitas de supervisión.
 9. Atender las instrucciones y aplicar las medidas pertinentes que resulten de las supervisiones o auditorías efectuadas en el plantel.
 10. Cuidar de la integridad física y moral del educando.
 11. Estudiar los casos de alumnos que infrinjan las disposiciones y aplicar las sanciones pedagógicas que procedan, conforme a las disposiciones vigentes.
 12. Denunciar, ante las autoridades civiles, los hechos delictuosos que se cometan en el interior de la escuela y comunicarlos a las autoridades educativas.
 13. Permanecer en el plantel el tiempo que le señale su nombramiento, con excepción del que requiera la tramitación de asuntos oficiales.
 14. Ser el enlace inmediato entre el personal a sus órdenes y las autoridades educativas.
 15. Informar al personal de la escuela de las disposiciones técnico-pedagógicas y administrativas que dicten las autoridades correspondientes.
 16. Enviar la información requerida por las autoridades superiores conforme a las disposiciones que se señalen.
 17. Ser responsable del patrimonio escolar.
- Cuidar el uso debido de los sellos oficiales de la escuela y del edificio escolar.

ESPECIFICACIÓN DEL PUESTO

ESCOLARIDAD: Título de estudios de Normal Superior

EXPERIENCIA: Haber desempeñado el puesto de profesor y el de subdirector, en el subsistema.

ANTECEDENTES ESCLAFONARIOS: Dictamen de subdirector.

**Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento
de las Escuelas de Educación Secundaria¹¹³.**

12-07-82 Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria.

183

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-
Secretaría de Educación Pública.

ACUERDO por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de
Educación Secundaria.

Con fundamento en los artículos 38, fracciones I, inciso a) y V, de la Ley Orgánica de la
Administración Pública Federal; 17 y 24, fracciones I y XIII de la Ley Federal de
Educación, y 5o., fracción I, 27 y 55 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación
Pública . . .

¹¹³ Extracto de apartados de competencia para el director de escuela, subdirector y profesor de grupo y personal de al personal de servicios de asistencia educativa.

SECCION II

Personal Directivo

ARTICULO 17.-El personal directivo de las escuelas de educación secundaria estará constituido por un director y un subdirector por cada turno, salvo aquellos casos en que, por disposición de las autoridades superiores, el servicio sea atendido únicamente por un director, o éste deba ser asistido por más de un subdirector en cada turno.

ARTICULO 18.-El director es la máxima autoridad de la escuela y asumirá la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel.

ARTICULO 19.-Corresponde al director:

I.-Representar a la escuela en los actos técnicos, sociales y cívicos de carácter oficial, así como en las gestiones de carácter administrativo que se realicen con el mismo; organizar, dirigir, y evaluar el conjunto de las actividades que debe desarrollar el plantel en el transcurso de cada año escolar.

III.-Verificar que la educación que se imparta en la escuela se apegue al plan y a los programas de estudio aprobados por la Secretaría de Educación Pública;

IV.-Cumplir y hacer cumplir las disposiciones normativas vigentes relativas al funcionamiento del plantel, de conformidad con las finalidades de la educación secundaria;

V.-Cumplir con las disposiciones y actividades propias del servicio que le señalen las autoridades superiores y asignar al personal las comisiones específicas que correspondan a la naturaleza de su cargo y sean necesarias para el buen funcionamiento del plantel;

VI.-Acordar regularmente con las autoridades superiores, por una parte, y con el personal a su cargo, por otra, los asuntos relativos a la escuela;

VII.-Ser conducto inmediato entre las autoridades superiores y el personal a su órdenes para todos los trámites relativos al cumplimiento de la escuela que dirige;

VIII.-Atender las necesidades del servicio educativo y los problemas de la comunidad escolar;

IX.-Vigilar la puntualidad y asistencia del personal escolar y la eficiencia en el desempeño de su cometido;

X.-Verificar la puntualidad, asistencia, aprovechamiento y comportamiento de los alumnos;

XI.-Presidir los actos en que participen los alumnos y maestros, en su calidad de miembros de la comunidad escolar;

XII.-Celebrar juntas de información y orientación técnico-pedagógicas y administrativas con el personal escolar, a fin de coordinar criterios para mejorar el rendimiento del proceso educativo;

XIII.-Participar, conjuntamente con los cuerpos de supervisión, en la organización y desarrollo de las juntas de academia;

XIV.-Colaborar con los cuerpos de supervisores para el desempeño eficaz de sus funciones y llevar un libro de registro de sus visitas;

XV.-Presidir el Consejo Técnico Escolar;

XVI.-Autorizar la documentación oficial que expida el plantel, así como vigilar la seguridad y conservación de la misma;

XVII.-Responsabilizarse de la adecuada administración del personal y de los recursos materiales y financieros con que cuente el plantel;

XVIII.-Proponer, conformar la estructura educativo que le haya sido aprobada, los nombramientos o remociones del personal de la escuela a su cargo, con base en las disposiciones legales y administrativas vigentes.

XIX.-Promover la participación del personal escolar en los programas de actualización y capacitación técnico-pedagógica y administrativa que realice la Secretaría de Educación Pública;

XX.-Denunciar ante las autoridades competentes los hechos delictivos que se registren en el interior de la escuela e informar a las autoridades educativas;

XXI.-Dar a conocer a la comunidad escolar, oportunamente, el presente acuerdo y las demás disposiciones que normen las labores de la institución, y

ARTICULO 20.-El subdirector auxiliará al director en el ejercicio de las atribuciones a él encomendadas.

ARTICULO 21.-Corresponde al subdirector:

- I.-Colaborar con el director en la planeación, organización, dirección y evaluación de las actividades del plantel;
- II.-Acordar con el director el despacho de los asuntos oficiales propios de sus funciones e informarle oportunamente de las actividades académicas y administrativas que se realicen;
- III.-Suplir al director en sus ausencias eventuales y temporales, asumiendo sus responsabilidades;
- IV.-Orientar y controlar el trabajo del personal escolar y proporcionarle los materiales y servicios que se requieran para el mejor desempeño de sus funciones;
- V.-Supervisar la elaboración de toda la documentación de control escolar;
- VI.-Vigilar que los maestros rindan oportunamente los informes de asistencia y evaluación del aprovechamiento escolar de sus alumnos;
- VII.-Coordinar los servicios de oficina e intendencia, de acuerdo con las funciones correspondientes;
- VIII.-Firmar, por acuerdo del director, la correspondencia dirigida al personal de la escuela, a quienes ejerzan la patria potestad o tutela, y a los alumnos;
- IX.-Comunicar al personal, clara y oportunamente las disposiciones que emitan las autoridades educativas;
- X.-Concurrir a las juntas del personal escolar convocadas y presididas por el director de la escuela, y levantar las actas correspondientes;
- XI.-Formar parte del Consejo Técnico Escolar;
- XII.-Formular horarios para el desarrollo de todas las actividades escolares, de acuerdo a las disposiciones que al respecto dicten las autoridades educativas, y
- XIII.-Cumplir con las demás funciones que le señale el presente Ordenamiento, otras disposiciones aplicables y las que le asigne el director de la escuela, conforme a la naturaleza de su cargo.

SECCION III

Personal Docente

ARTICULO 22.-El personal docente de las escuelas de educación secundaria es el responsable de conducir en los grupos de alumnos a su cargo, el proceso de enseñanza, aprendizaje del área o asignatura que imparta, de acuerdo con el plan y los programas de estudio, los contenidos y métodos aprobados.

ARTICULO 23.-Corresponde al personal docente:

I.-Planear sus labores educativas de modo que su actividad docente cumpla con los fines formativos e instructivos previstos en el plan y programas de estudio vigentes;

II.-Determinar los procedimientos necesarios para el mejor desarrollo de la tarea educativa, la articulación indispensable entre la teoría y la práctica, y la correlación armónica con las demás áreas o asignaturas que integran el plan de estudios;

III.-Emplear una metodología que comprenda técnicas y procedimientos que promuevan la participación de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como agentes de su propia formación;

IV.-Utilizar en la realización de su trabajo el material didáctico más adecuado al plan y programas de estudio. Los libros de texto serán siempre los que se encuentren oficialmente aprobados;

V.-Adecuar las tareas educativas a las aptitudes, necesidades e intereses de los alumnos, al tiempo previsto para el desarrollo del contenido programático, a la consecución de los objetivos y a las circunstancias del medio en que se realice al proceso enseñanza-aprendizaje;

VI.-Evaluar el aprendizaje de los alumnos a su cargo, conforme a las normas establecidas al respecto;

VII.-Asignar a los alumnos tareas escolares y extraescolares, según lo requieran el contenido programático, la naturaleza de la materia de estudio y las necesidades del proceso educativo;

VIII.-Fomentar en los alumnos el espíritu cívico;

IX.-Abstenerse de impartir clases particulares a sus alumnos, mediante remuneración directa o indirecta;

X.-Promover, de acuerdo con el personal directivo, la intervención de quienes ejerzan la patria potestad o tutela de los alumnos, para lograr su cooperación en el proceso educativo;

XI.-Mantener actualizados los registros de asistencia y evaluación de aprovechamiento de los alumnos y presentarlos a la dirección del plantel, dentro de los plazos que le sean señalados;

XII.-Formular y entregar oportunamente los instrumentos de evaluación del aprendizaje que les sean requeridos, para los efectos correspondientes;

XIII.-Motivar cada aspecto de su labor educativa con fundamento en los intereses y capacidades del educando, las necesidades individuales y colectivas, y otros factores que permitan el desarrollo interesante de su actividad docente;

XIV.-Auxiliar a los alumnos en el desarrollo de su formación integral;

XV.-Coordinar sus actividades docentes con los servicios de asistencia;

XVI.-Asistir a las juntas de academia y demás actividades de mejoramiento profesional;

XVII.-Cumplir las comisiones escolares que se les encomienden y asistir puntualmente a las juntas a que convoque la dirección de la escuela; y

XVIII.-Cumplir con las demás funciones que le señalen el presente Ordenamiento, otras disposiciones aplicables y las que le asignen las autoridades educativas, conforme a la naturaleza de su cargo.

ARTICULO 24.-Los maestros con horas de servicio escolar deberán cumplir, para el desarrollo de las mismas, con las normas señaladas por la Dirección General de Educación Secundaria y con las instrucciones que para el efecto reciban del personal directivo.

SECCION IV

Personal de servicios de asistencia educativa

ARTICULO 25.-El personal de servicios educativos de asistencia educativa es el responsable de proporcionar, en forma integrada, los servicios de orientación educativa, trabajo social y prefectura, conforme a los objetivos de la educación secundaria y a las normas y disposiciones aplicables.

ARTICULO 26.-Corresponde al personal de servicios de asistencia educativa:

- I.-Contribuir al desarrollo integral del educando, principalmente en sus procesos de autoafirmación y maduración personales y adaptación al ambiente escolar, familiar y social;
- II.-Contribuir a la obtención de mejores resultados en el proceso educativo, a través de la aplicación de técnicas específicas adecuadas en las actividades inherentes a sus funciones;
- III.-Participar en la preservación de la salud física y mental de los educandos, adoptando aquellas actitudes que influyan positivamente en el proceso formativo de los alumnos;
- IV.-Colaborar con el personal directivo y docente para disminuir la magnitud y frecuencia de los factores internos y externos que obstaculicen el desarrollo efectivo de la labor educativa;
- V.-Fomentar el uso adecuado y racional por parte de los alumnos, de los recursos con que cuenta la institución;
- VI.-Coadyuvar a establecer entre los miembros de la comunidad escolar las relaciones humanas adecuadas a la función educativa;
- VII.-Coordinar la realización de sus actividades con las autoridades del plantel, en todos los asuntos técnicos relativos al ámbito de su competencia, y
- VIII.-Cumplir con las demás funciones que le señale el presente Ordenamiento, otras disposiciones aplicables y las que le asignen las autoridades educativas, de conformidad con la naturaleza de su cargo.

FRAGMENTOS DE TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD Y OBSERVACIONES

MUESTRA DE ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD. (FRAGMENTOS)

- Fechas: 10, 12 y 13 de agosto, 26 de noviembre de 2010.
22 de noviembre de 2011.
- Institución: Esc. Secundaria Técnica Federal No. 24, “Ing. Víctor Bravo Ahuja”.
- Domicilio: Av. Emiliano Zapata, s/n, San Juan Ixhuatepec.
- Municipio: Tlalnepantla, Méx.
- Actor: Directora de la escuela secundaria técnica.
- Clave: Dst1.
- Resumen: Es una interesante narración de cómo una emérita directora de escuela secundaria técnica, desde hace catorce años construye e implementa, para movilizar liderazgos con compromiso moral en las experiencias cotidianas, en el marco o a pesar de reformas educativas, hoy día por competencias. Dst1 ofrece ejemplos de trabajo por proyectos y competencias que se han puesto en marcha antes de la actual reforma.
- El plantel y su personal tienen reconocimientos institucionales, entre profesores, con los padres de familia y los alumnos.

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
<p>26/11/2011</p> <p>18:21 hrs.</p>	<p>Dst1: “La función del <u>director</u> queda comprendida en las dimensiones: curricular, comunitaria, administrativa financiera y otorga el estatus de principal a la organizativa”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El actor principal se prepara para su función, vuelve realidad la teoría y <u>aporta al análisis del objeto de estudio</u>. - Se vincula el <u>liderazgo</u> con las funciones del <u>director</u>. -El <u>propósito moral</u> de la líder le permite actuar con claridad - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
<p>26/11/2011</p> <p>18:25 hrs.</p>	<p>Dst1: “La dimensión comunitaria no sólo es para orientar la formación académica de sus hijos, sino para integrarse a ciertas actividades que permitan conservar nuestra idiosincrasia, nuestro pasado cultural, el acercamiento con sus hijos, el fomentar habilidades ecológicas, que son muy necesarias, ¡imagine! -se dirige al investigador-, ¡son de sobrevivencia!”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El actor principal se prepara para su función, vuelve realidad la teoría y <u>aporta al análisis del objeto de estudio</u>. - Se vincula el <u>liderazgo</u> con las funciones del <u>director</u>. - Considerar <u>lo mejor del pasado</u> guía. -El <u>propósito moral</u> de la líder le permite actuar con claridad. - Se generan expectativas de vínculos que <u>benefician</u> a todos y dan <u>certidumbre</u>. - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
26/11/2011 18:33 hrs.	Dst1: “Quien dirige una escuela tiene que ser un <u>líder con un principal propósito</u> : educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Propicia la <u>promoción de liderazgos</u>. - Los logros que se obtienen <u>conjuntamente</u> genera una expectativa <u>sustentable</u> en una escuela. -El <u>propósito moral</u> de la líder le permite actuar con claridad. - Se generan expectativas que <u>benefician</u> a todos y dan <u>certidumbre</u>. - Son rasgos de <u>liderazgo sustentable</u>. - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
22/11/2011 18:34 hrs.	Dst1: “El director tiene que, de acuerdo a la visión establecida y a la misión que desarrolló, planear cada una de las acciones a detalle. Con los responsables: los recursos, las estrategias, fortalezas y posibles debilidades, para que se conviertan en metas alcanzadas. El director debe tener presente que el personal docente, administrativo, de apoyo; todos y en especial los docentes son líderes”.	<ul style="list-style-type: none"> - Propicia la <u>promoción de liderazgos</u>. - Los logros que se obtienen <u>conjuntamente</u> genera una expectativa <u>sustentable</u> en una escuela. -El <u>propósito moral</u> de la líder le permite actuar con claridad. - Se generan expectativas que <u>benefician</u> a todos y dan <u>certidumbre</u>. - Son rasgos de <u>liderazgo sustentable</u>. - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
<p>22/11/2011</p> <p>10:36 hrs.</p>	<p>Dst1: “El director de una escuela secundaria, al unísono con todo el personal que la conforma, debe guiarse no sólo por las dimensiones educativas, también por los cuatro pilares de la educación, que son la razón de esta labor de directivo, docentes y demás personal, para lograr el más eficiente proceso educativo”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propicia la <u>promoción de liderazgos</u>. - Los logros que se obtienen <u>conjuntamente</u> genera una expectativa <u>sustentable</u> en una escuela. -El <u>propósito moral</u> de la líder le permite actuar con claridad. - Se generan expectativas que <u>benefician</u> a todos y dan <u>certidumbre</u>. - Son rasgos de <u>liderazgo sustentable</u>. - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
<p>13/08/2010</p> <p>11:38 hrs.</p>	<p>Dst1: “Y le puedo mencionar -continúa Dst1 con emoción-, ¡tanto personal!, que a <u>lo largo de estos años</u> he visto su deseo de <u>superarse</u>, nuestra maestra coordinadora - aún presente en la entrevista-, ella es licenciada en turismo, y así le puedo mencionar que todas las secretarías, <u>la mayoría están estudiando</u> y están a punto de concluir sus estudios. Y tenemos en maestría y acaba de irse de <u>ascenso</u> el maestro de educación física, que tiene <u>doctorado</u> y ya le dieron <u>ascenso</u>, así como la maestra Rosita, que se promovió de puesto al de apoyo técnico al obtener el grado de Dra. en Pedagogía-”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propicia la <u>promoción de liderazgos</u>. - Los logros que se obtienen <u>conjuntamente</u> genera una expectativa <u>sustentable</u> en una escuela. -El <u>propósito moral</u> de la líder le permite actuar con claridad. - Se generan expectativas que <u>benefician</u> a todos y dan <u>certidumbre</u>. - Son rasgos de <u>liderazgo sustentable</u>. - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.

MUESTRA DE ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD CON INFORMANTES CLAVE.
(FRAGMENTOS)

Fechas: 10 de noviembre de 2011.
 Institución: Esc. Secundaria Técnica Federal No. 24, “Ing. Víctor Bravo Ahuja”.
 Domicilio: Av. Emiliano Zapata, s/n, San Juan Ixhuatepec.
 Municipio: Tlalnepantla, Méx.
 Actor: Trabajadora social de la escuela secundaria técnica.
 Clave: lcest1.

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
10/11/2011 10:23 hrs.	lcest01: “Nos <u>impulsamos mutuamente</u> para realizar estudios de licenciatura, maestría o doctorado y nos emocionamos y nos dijimos ¿yo por qué no?”	<ul style="list-style-type: none"> - Propicia la <u>promoción de liderazgos</u>. - Los logros que se obtienen <u>conjuntamente</u> genera una expectativa <u>sustentable</u> en una escuela. - Se generan expectativas que <u>benefician</u> a todos y dan <u>certidumbre</u>. - Son rasgos de <u>liderazgo sustentable</u>. - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
10/11/2011 10:12 hrs.	lcest01: “ <u>Nosotras</u> -las trabajadoras sociales- en coordinación con la directora, abordamos de manera cuidadosa -en junta de <u>Consejo Técnico</u> - el tema con alumnos y sus familias, así como en consejo técnico, en el plantel. Entre esas los <u>talleres</u> de costura y cocina para madres de familia. Eso <u>abre oportunidades</u> de ocupación y obtención de ingresos para cubrir necesidades básicas, además de atraer la <u>atención y el compromiso</u> de los progenitores”.	<ul style="list-style-type: none"> - La problemática del contexto, se convierte en oportunidad, certeza de reto y acciones. -El <u>propósito moral</u> en la promoción de líderes permite actuar con claridad - Convoca al trabajo en equipo. - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
10/11/2011 10:15 hrs.	lcest01: “Las pláticas para padres y alumnos permiten cubrir los efectos del alto índice de divorcios, separaciones, en donde se ve el abandono principalmente de la madre, para conformar otra familia, familias reconstituidas con hijos de dos familias, hacinamiento en la casa de los abuelos. Se <u>combaten el bajo aprovechamiento</u> y a la secundaria se le reconoce por los <u>buenos niveles</u> , incluso en las pruebas PISA y ENLACE”.	<ul style="list-style-type: none"> - La problemática del contexto, se convierte en <u>oportunidad</u>, certeza de reto y acciones. -El <u>propósito moral</u> en la promoción de líderes permite actuar con claridad - Convoca al trabajo en equipo. - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.

MUESTRA DE TRANSCRIPCIONES A OBSERVACIONES.

(FRAGMENTOS)

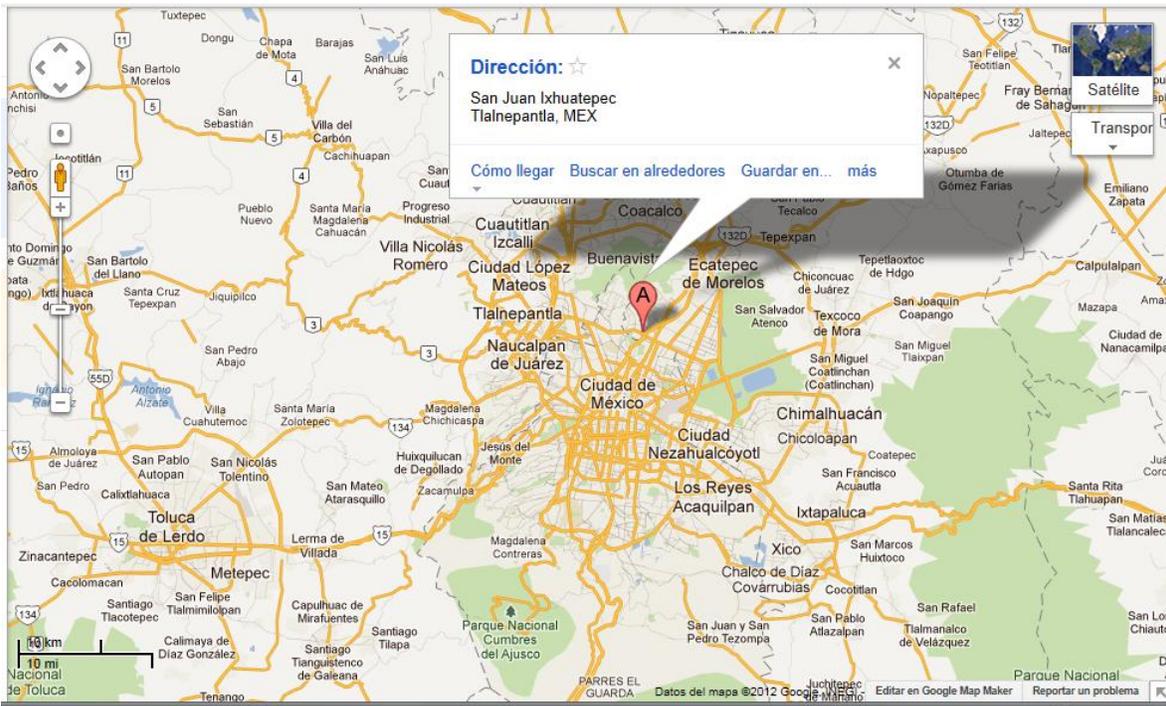
FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
08/09/10 12:55 hrs.	Pst6: “Maestra Cristi . . . ya ve que hemos estudiado aquí mis hermanos y yo, y mis hijos, pero fíjese que . . . , ya sabe, por la necesidad; quisimos inscribir a Susanita, mi hija que estuvo en primero, ¿se acuerda maestra? (pregunta pst6)	- La reforma o la líder directora promovió la respuesta que <u>espera la comunidad</u> de la escuela?, ¿y el cumplimiento de las <u>normas y propósitos</u> .
12:56 hrs.	Dst1: Al momento que confirma con voz y mirada interesada . . . “¡Sí, claro!, la extrañamos en la lista de solicitud de inscripción.	- El <u>propósito moral</u> de la líder le permite actuar con claridad. - Se generan expectativas que <u>benefician</u> a todos y dan <u>certidumbre</u> .
	Pst6: “Pues ¿qué cree maestra Cristi?, pues por la beca que les dan la quisimos inscribir a la niña en la <u>escuela de Fundación Azteca</u> (programa de apoyo de la televisora), que está por Indios Verdes” . . . Dst1: ¡Claro que la conozco!, dígame -pide dst1-.	- Son rasgos de <u>liderazgo sustentable</u> . - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.
12:58 hrs.	Pst6: Pues maestra Cristi, fíjese que la niña tuvo ocho de calificación en el examen de selección y me acaban de avisar que <u>no la aceptan</u> ”. ¿Me la puede recibir?” –solicita pst6-.	
12:59 hrs.	Dst1: “Yo le digo que ya la extrañábamos a Susi -con cuidados e interés precisó dst1-, pero no se preocupe, ¡por supuesto que con gusto la inscribimos, además, las escuelas tenemos la obligación de dar <u>inscripción a todo niño</u> y en cualquier época del año” – asienta dst1-.	

FECHA/HORA	TRANSCRIPCIÓN	1a. INTERPRETACIÓN
<p>26/11/2010</p> <p>10:45 hrs.</p>	<p>Aocd3: “Los maestros pasan, pero <u>sus obras quedan</u>. Los líderes no hacen caso, ni se desgastan con chismes dimes y diretes . . . se dedica a construir; logran mucho gracias a alianzas con gobierno, sindicato, padres de familia, profesores; con la líneas seguidas en la escuela, de respeto y trabajo, gracias a todos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los logros que se obtienen <u>conjuntamente</u> genera una expectativa <u>sustentable</u> en una escuela. -El <u>propósito moral</u> prevalece y se reconoce. - Se generan expectativas que <u>benefician</u> a todos y dan <u>certidumbre</u>. - Son rasgos de <u>liderazgo sustentable</u>. - Genera <u>expectativas sustentables</u> en una escuela.

MAPAS

Mapa 1. Mapa de sitio de San Juan Ixhuatepec, Tlalnepantla, México.

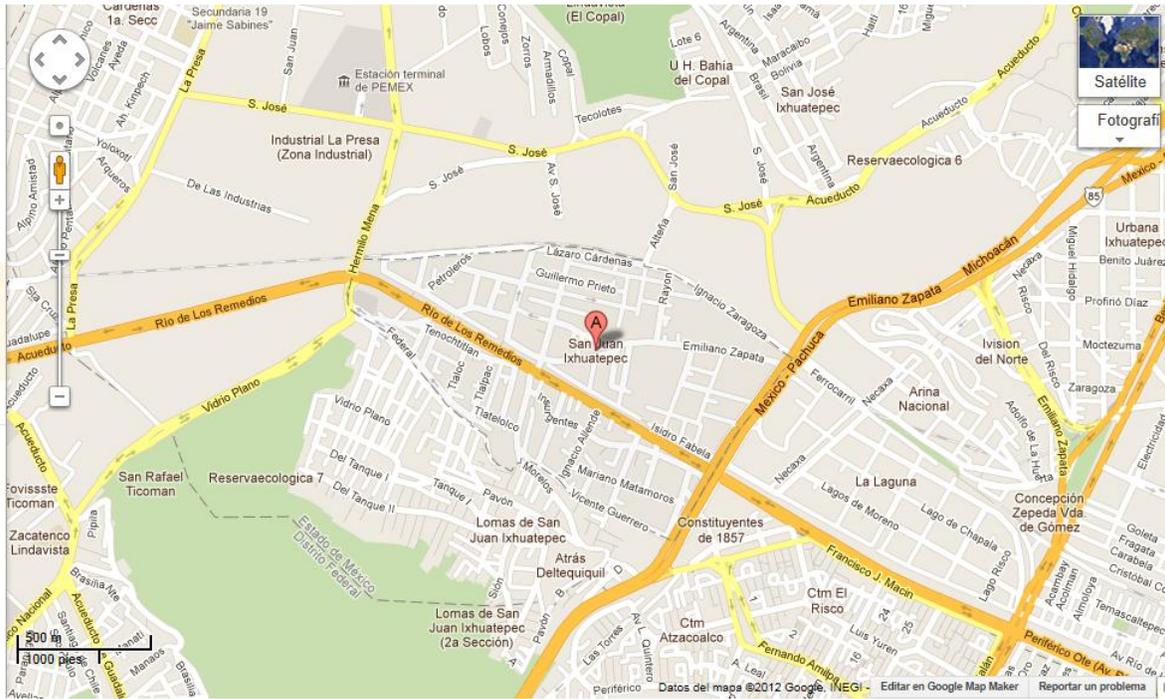
Colindancias con la zona metropolitana del Estado de México



Fuente: Google, maps.

Mapa 2.

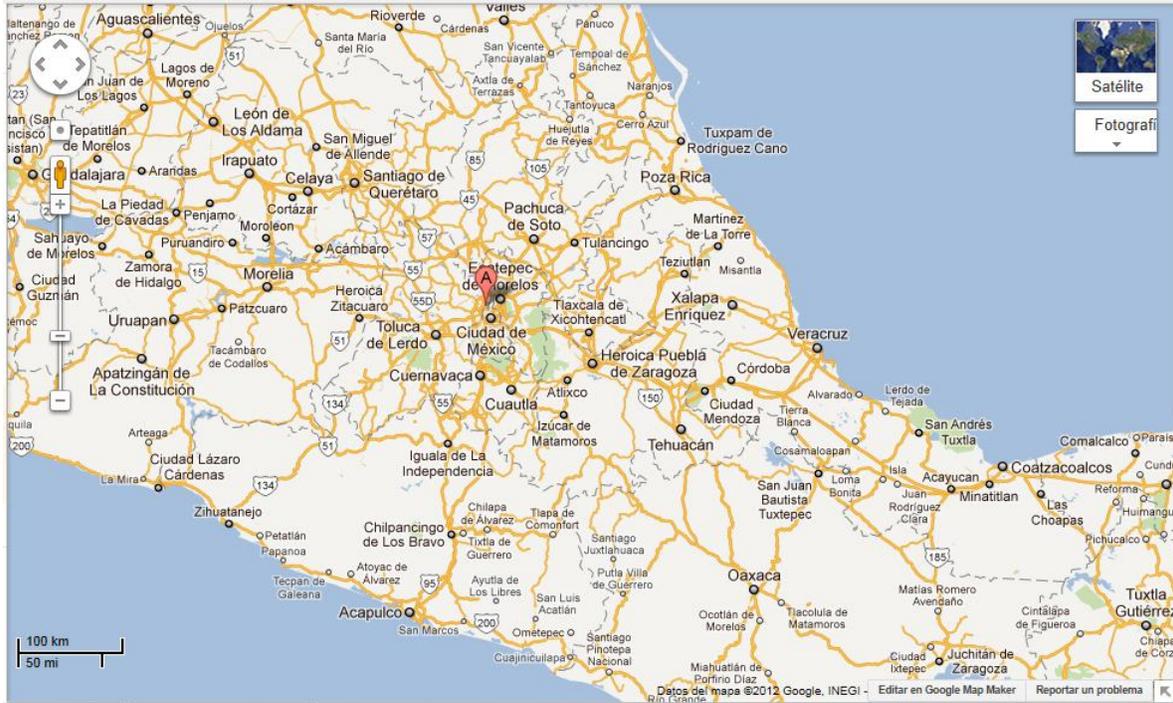
Colindancias de San Juan Ixhuatepec, Edo. Méx.



Fuente: Google, maps.

Mapa 3.

Tlalnepantla de Baz, en la República Mexicana



Fuente: Google, maps.