



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Dirección escolar y organización docente en la escuela secundaria del  
estado de México**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**JUAN RUBÉN COMPAÑ GARCÍA**

**Director de Tesis:**

**Dr. Alejandro Canales Sánchez**

**Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación**

**Ciudad Universitaria, CD. MX**

**Octubre 2016**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO</b> .....	26
1.1.- Factores asociados al ámbito institucional .....	26
1.1.1.- Los perfiles heterogéneos de los maestros de secundaria: producto de su historia .....	27
1.2.- Factores asociados a la organización curricular .....	31
1.3.- La organización curricular en la escuela secundaria.....	35
1.4.- Factores asociados al currículum.....	45
1.5.- Condiciones de trabajo de los docentes en el estado de México.....	59
<b>CAPÍTULO 2 LA DIRECCIÓN ESCOLAR</b> .....	64
2.1.- El director como figura clave.....	64
2.2.- El director y la organización escolar: el caso de la organización docente en el estado de México.....	65
2.3.- El director y sus funciones dentro de la escuela secundaria.....	72
2.3.1.- Funciones generales del director.....	73
2.3.2.- Funciones específicas del director.....	75
2.4.- Funciones directivas: entre el ámbito normativo y las tradiciones organizativas.....	77
2.5.- Definición del director escolar.....	83
2.6.- Enfoques de la dirección escolar.....	87
2.6.1- Enfoque racional de la dirección escolar.....	87
2.6.2.- El enfoque de recursos humanos sobre la dirección.....	92
2.6.3.- El enfoque cultural sobre la dirección.....	95
2.6.4.- El enfoque crítico en la dirección.....	97
2.7.- Algunas dificultades que el directivo enfrenta desde la gestión escolar.....	100

2.8.- La labor del directivo: entre la Administración educativa y la gestión escolar.....109

**CAPÍTULO 3 LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA..... 113**

3.1.-Definición del docente..... 114

3.2.- El director y las evaluaciones externas..... 123

3.3.- El director y las evaluaciones internas.....130

3.4.- Jerarquización de perfiles docentes.....136

3.5.- Identidades: Normalistas o Universitarios.....144

3.6.- Relaciones de Poder entre el director y docentes.....148

**CAPÍTULO 4 EL DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ENTRE LAS CONDICIONES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS.....156**

4.1.- La dirección escolar y la gestión externa, su impacto en la organización escolar. El aspecto técnico.....157

4.2 La dirección escolar y la gestión externa, su impacto en la organización escolar. El aspecto político.....166

4.3.- El director escolar y la organización interna. Las funciones administrativas.....174

4.4.- La dirección escolar y la gestión interna. Aspectos organizacionales y culturales.....184

4.5.- La dirección escolar: funciones pedagógicas.....189

**CONCLUSIONES.....202**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....214**

## INTRODUCCIÓN

La intención de esta investigación es analizar y mostrar cómo vive o afronta la dirección escolar desde el ámbito de lo político, organizacional, administrativo y pedagógico la organización docente con respecto al perfil de formación inicial y la asignatura que imparte el profesor, considerando la interacción constante entre el contexto externo e interno del ámbito educativo.

El funcionamiento en la escuela secundaria con respecto a la falta de correspondencia entre el perfil profesional del docente y la asignatura que imparte es una práctica recurrente, principalmente en el subsistema de educación secundaria. Se pueden encontrar en el ejercicio docente, odontólogos que dan clases de inglés, psicólogos que dan historia o pasantes de ingeniería que dan alguna actividad tecnológica (SEByN, 2002; Santibáñez, 2007)<sup>1</sup>. Al parecer, para que esta situación se presente intervienen las condiciones del contexto externo e interno del sistema educativo, a través de diferentes dimensiones como: lo institucional, organizacional, administrativo, político y pedagógico, entre otras.

El hecho de que exista una heterogeneidad de docentes en la escuela secundaria, es producto de los procesos institucionales de reclutamiento o distribución que genera u organiza el sistema educativo a lo largo de la historia. La concepción de docente, la noción de director<sup>2</sup> y las acciones delegadas a él, así como la gestión

---

<sup>1</sup> Una de las entidades federativas con el mayor volumen de matrícula es el estado de México, entidad en la que no ha sido la excepción este tipo de práctica y en la cual, se lleva a cabo el estudio.

<sup>2</sup> Por ejemplo, las tareas o funciones que realiza el director, aunque están señaladas en los lineamientos, llevan a que el directivo pueda realizar las actividades con cierta flexibilidad y maniobra, ya que no son claras, inclusive en algunas suelen aparecer como paradójicas. Sin embargo, en muchas ocasiones puede ser fructífero, pues el funcionamiento de la institución puede ser diferente e incluso mejor. Lo importante a señalar es que estas prácticas llevan a que el director tome decisiones en función de la percepción que él tiene. Es decir, el director puede realizar las tareas conforme a los lineamientos, a la costumbre o la percepción que él tenga, o puede que ambos aspectos puedan nutrirse para que el director tome las decisiones, no siempre son excluyentes.

que se desarrolla con la intervención de los diferentes actores en el conjunto del servicio educativo, abonan de manera importante elementos para la existencia de una diversidad de perfiles poco alineada y sistemática.

El servicio educativo que se ofrece en el nivel de secundaria no presenta una política o una gestión clara acerca de cómo distribuir a los docentes con los diferentes perfiles en los recintos escolares. La historia de la educación secundaria así lo demuestra. Se puede percibir que no han existido mecanismos claros de reclutamiento, menos de organización. Además que a nivel pedagógico, político, organizativo y administrativo no existe una articulación que pueda reforzar la idea de establecer una organización docente ordenada y sistemática, pues hay varias inconsistencias, que generan mayor incertidumbre que certidumbre, como se verá en el desarrollo de los capítulos.

La escuela se encuentra en un entramado multidimensional en el que se ponen en juego prácticas organizacionales, administrativas, políticas y pedagógicas, que se desarrollan tanto en el contexto externo o interno, que orientan la dirección y el sentido que la escuela en cuanto a su organización y funcionamiento. Son situaciones que muchas de las veces abonan a que a la existencia poco ordenada de una diversidad de perfiles en la educación secundaria.

Por ejemplo, en términos administrativos, las Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal señalan en el artículo 16, fracción II del capítulo 3 de los nombramientos, lo siguiente:

Los nombramientos de los servidores públicos docentes deberán contener:

*II. Puesto para el que es designado, ya sea en plaza jornada o en horas clase-semana-mes, y fecha de inicio de sus servicios (1999:20).*

Lo que se nota, es que la normativa no es muy clara a la hora de emitir un nombramiento, ya que el puesto para el que pueda ser designado un profesor, no señala expresamente que se indique la asignatura a impartir, sólo que se especifique si es plaza jornada u horas clase. Los criterios de reclutamiento y acceso al servicio educativo no son claros, lo que genera diversas ambigüedades.

Lo anterior, puede expresarse de diversas y distintas formas. Una es, al momento cuando el director hace una propuesta de un docente para cubrir unas horas de una asignatura vacante. El director, se vería no obligado a proponer un docente que cumpla con el perfil de la materia a impartir, pues no es necesario. La situación permite identificar dos aspectos: 1) los lineamientos normativos parecen no ser muy claros en sus mecanismos de reclutamiento de personal docente y 2) cómo afrontar el director la realización de la propuesta ante criterios ambiguos y poco sistemáticos. Estos y otros elementos poco claros son lo que el director enfrenta en el ámbito administrativo, lo que lleva a que se abonen elementos para el desorden de la organización docente.

En lo que respecta al ámbito de lo político, por citar un ejemplo. En el sistema de educación del estado de México y en las escuelas secundarias de la entidad, se establecen diversas formas de relaciones de poder entre las diferentes autoridades, o para ser más específico en este estudio, entre el director y el docente, en lo que compete a la designación de la asignatura a impartir por parte del docente. Los funcionarios del sector educativo en la entidad y el director son los que gozan de la facultad legal y el derecho para designar la asignatura a impartir por los docentes, es decir, hay una creencia en la legitimidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer el poder (Weber, 1999).

Sin embargo, lo que encontramos en el ámbito educativo, es que el discurso administrativo se encuentra subordinado al juego de lo político, es decir, hay ocasiones que las relaciones de poder y autoridad que se establecen entre los

diversos funcionarios o entre el director y el docente, descansan no sólo en la legalidad racional, también en las tradiciones y costumbres, lo que hace más complejo la organización docente en los centros escolares, pues el discurso de la legalidad se diluye ante las acciones políticas que se generan en el sistema educativo.

En el ámbito de la organización es importante, como ya lo han señalado algunos estudios (Ezpeleta y Weiss, 2002 y Barrientos y Taracena, 2008) asomarnos a la historia de la institución y del sistema educativo en su conjunto, ya que ello nos posibilita observar cuales son los elementos que intervienen en la organización escolar. Hay prácticas y acciones que se desarrollan en la cotidianidad de los centros escolares que determinan los cursos de acción que sigue el servicio educativo y la dinamicidad de los recintos escolares.

Por ejemplo, cuando un director tiene como tarea organizar la planta docente de un recinto escolar, con un plantel que se constituye a través de una plantilla docente que está sujeta a una constante desequilibrada distribución docente, donde se tienen 4 docentes de español y ninguno de educación física o de inglés. Es una organización escolar, que ante tal situación, se tiene que valer de criterios que principalmente tienen que ver con la percepción que el director pueda tener de la docencia y de su trabajo de directivo, hasta otros que tengan que ver con aspectos de tipo político, como las negociaciones y las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes actores, tanto al interior como al exterior de los recintos escolares.

Por último, en el terreno pedagógico, los sistemas educativos constituyen ámbitos específicos de generación, gestión y transmisión del conocimiento, que afrontan nuevas demandas provenientes de la compleja sociedad del conocimiento, entre ellas, las fuertes demandas por la calidad educativa. Básicamente lo que se ha planteado es que la gestión del conocimiento esté basada en el enfoque por competencias.



Bajo el enfoque de competencias, el docente no se puede concebir en términos de la vieja idea de vocación, es decir, referir que *–maestro se nace y que el dominio de ciertos conocimientos básicos (contenidos, métodos, etcétera) solamente contemplan o canalizan una especie de destino”* (Tenti, 2011:340). La docencia no es la respuesta a un llamado, donde cualquier docente, sea del área que fuese, pueda canalizar los conocimientos, aun sin conocerlos ni dominarlos. Actualmente el docente se enfrenta a mayores desafíos que implican el uso de conocimiento cada vez más complejo y formalizado y, cuyo dominio efectivo requiere de un mayor esfuerzo.

Lo anterior requiere de docentes que propicien el pensamiento crítico, reflexivo, analítico, entre otros. Además de contar con los conocimientos disciplinarios fundamentales, pues resultaría impensable imaginar la aplicación de cualquier estrategia didáctica sin el cabal dominio de la materia que se va a enseñar (Arnaud, 2011: 178).

Sin embargo, cumplir el mandato pedagógico, no es sencillo. Se cruzan aspectos políticos, administrativos y organizacionales que determinan un curso de acción diferente al pedagógico. Por ejemplo, hay docentes que están formados en una especialidad e imparten una asignatura distinta a su formación, pues la organización del recinto escolar así lo determina. Otro es, que hay un desfase en la formación de profesores, pues hay docentes formados en áreas y otros en especialidades, lo que complica en términos pedagógicos y administrativos cumplir con la misión de alinear la formación de los docentes con la asignatura que imparten. Son sólo algunas situaciones que ilustran lo que pasa en el servicio educativo con respecto a la organización docente, en especial, lo que se refiere a la falta de correspondencia entre el perfil docente y la asignatura que imparte.

En este sentido, la educación y en específico la falta de correspondencia entre el perfil del docente y la asignatura que imparte, no se puede entender de manera

unidimensional y verticalista, sino situándolo en su contexto multidimensional e integral, conflictivo y contradictorio. Así podremos tener un mayor número de elementos para su comprensión.

La gestión que se desarrolla en el servicio educativo, y las decisiones que el directivo considera para determinar el curso y el funcionamiento de la planta docente es compleja. Los distintos aspectos políticos, organizativos, pedagógicos y administrativos juegan un papel importante para favorecer u obstaculizar una organización docente sistemática u ordenada. Además se tiene que mediar entre las aspiraciones individuales y colectivas, entre lo que demanda el contexto externo e interno, entre pensamiento y acción, entre ética y eficacia, entre política y administración (Cassasus, 2000). Este tipo de tensiones son las que el director vive a diario en su gestión en la escuela secundaria y son las que abonan a que la organización docente en cuanto al perfil y la asignatura que imparte sea caótica, desequilibrada y desordenada.

La falta de correspondencia entre el perfil docente y la signatura que imparte, se puede entender a través del análisis de la gestión escolar desde un enfoque multidimensional e integral (Benno Sander, 1996; Navarro, 2009) que nos sirva para comprender la complejidad en la que se sitúan el director y los docentes en el momento en el que el director tiene que ubicar a una heterogeneidad de docentes en la asignatura a impartir.

Para comprender una totalidad compleja como es la escuela y dentro de ella la falta de correspondencia entre el perfil docente y la asignatura que imparte, es necesario e importante mirar la racionalidad de los procesos administrativos que se desarrollan en la escuela como organización (Topete y Cerecedo, 2001), llevar a cabo una reflexión sobre la cotidianidad, los procesos y los sujetos ( Ezpeleta y Furlán, 1992; Pastrana 1997 y Elizondo 2001), revisar qué se hace y cómo se hace para cumplir con el objetivo de generar aprendizajes (Namo, 1998; Gadamuz

1998). El conjunto de elementos mencionados juegan un papel relevante al momento de designar a la heterogeneidad de docentes la asignatura a impartir.

## **Justificación**

La falta de correspondencia entre la formación inicial del docente y la asignatura que imparte, no es cuestión menor. Se presume que hay efectos negativos en el rendimiento escolar de los alumnos cuando se imparte una asignatura distinta al campo de especialización del docente (Hawk, Cole y Swanson 1985; Goldhaber y Brewer, 2000; cit. en Santibañez, 2007:320). Además de que se advierte que hay docentes que no poseen los conocimientos sustantivos de las disciplinas que enseñan (Tatto y Vélez, 1999; Ezpeleta y Weiss, 2002).

Los centros escolares con una organización docente poco alineada es una situación frecuente en el servicio educativo. Por ejemplo, ello se ilustra en lo que refiere un docente en los intercambios de experiencias que se desarrollaron en la primera etapa de implementación de la reforma de educación secundaria 2006. Refiriendo lo siguiente:

*Hay docentes que no cuentan con la preparación académica para impartir la asignatura de Español III, por lo que encontraron difícil la puesta en práctica del programa, pues expresan que no poseen las bases conceptuales necesarias y les es complicado entender el enfoque. Por tal motivo, hay quienes consideran ineludible actualizarse en la asignatura para comprender plenamente el programa y tener herramientas suficientes para lograr en los alumnos los propósitos planteados. Sin embargo, también se da el caso de quienes argumentan que al no tener el perfil, los*

*planteamientos del programa no les parecen atractivos (SEP, 2006: 9).*

En el ejemplo anterior, lo que se pretende ilustrar, no sólo es, que existe una desarticulación entre el perfil del docente y la asignatura que imparte. Sino las consecuencias a nivel pedagógico que viven los docentes al momento de no contar con el perfil pertinente. Las herramientas que poseen los docentes poco favorecen un desarrollo pedagógico óptimo en su práctica docente y en su relación con los alumnos. Incluso, los resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales son poco satisfactorios. La organización docente poco alineada, puede ser un factor que abona a los resultados desalentadores. Claro, no es el único elemento, ello es por múltiples factores.

Lo que se pretende resaltar es que la *“insatisfacción que experimentamos respecto a los resultados de la educación básica mexicana se debe a varios errores, insuficiencias e inconsistencias que impiden lograr un desarrollo armónico del sistema educativo en su conjunto”* (Zorrilla, 2011: 368). Ello nos indica que ha sido complicado percibir un cambio educacional debido a que hay varios aspectos que casi no se han movido, como es la organización docente.

Si bien es cierto que ha habido una serie de avances importantes en materia educativa, también hay una deuda relevante con respecto a los logros de los resultados esperados; la calidad educativa sigue en cuestión y reflexionar sobre la serie de acciones que operan en el servicio educativo en cuanto a la organización docente, es de un interés indudable.

El desempeño de los jóvenes mexicanos en el Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) ha mostrado resultados poco satisfactorios. PISA es una de las evaluaciones internacionales que se ha vuelto un referente de comparación para la mayoría de sistemas educativos en el mundo y cuyas evaluaciones se realizan cada tres años, enfatizando un área de

conocimiento diferente cada vez y valora no los contenidos curriculares, sino el grado en que los estudiantes de 15 años manejan las competencias básicas para la vida en la sociedad actual. La prueba mide tres ámbitos específicos: la lectura, matemáticas y ciencias y desde el año 2000, cuando se aplicó por primera vez la prueba en México, los resultados han sido desalentadores, al ocupar las últimas posiciones entre los diferentes países que participan en la prueba. El mayor problema es que muestra que los jóvenes no consiguen desarrollar, en medida suficiente, algunas competencias que hoy se identifican como importantes para la vida en las sociedades contemporáneas.

Lo anterior, lleva a reflexionar y cuestionar los resultados de las diferentes reformas que se han emprendido y los mecanismos utilizados para su implementación. También la forma en la que han intervenido o intervienen diferentes factores del funcionamiento del sistema escolar: el currículo, el enfoque pedagógico, la estrategia didáctica y de aprendizaje, programas y proyectos de evaluación, la formación inicial y continua de los docentes, organización y funcionamiento de los centros escolares, procesos institucionales y organizacionales, entre otros.

Parece ser que aunque se pretenda aspirar a una calidad educativa, las acciones consideradas podrían ser notablemente insuficientes. Igualmente, se muestra que hay elementos que, aunque se dan por supuesto, son obvios y operan de forma cotidiana, no se han tomado en cuenta, como la falta de correspondencia entre el perfil del docente y la asignatura que imparte, aspecto que es necesario considerar para el logro de la calidad educativa. Análisis que tiene que ser multidimensional e integral, basado en las dimensiones de lo pedagógico, organizacional, administrativo y político.

El análisis de la organización docente en el servicio educativo a través de un enfoque multidimensional permitirá ubicar la posición, los intereses, conflictos y tensiones de los actores que entran en juego al momento de establecer los cursos

de acción múltiples y variados para la asignación de la asignatura a impartir por el docente.

Si de verdad se aspira a lograr tener un “*ban maestro*” y lograr mejorar la educación, no sólo es necesario mirar hacia los cambios jurídicos y normativos, sino también a los mecanismos de regulación, a las prácticas y a las concepciones de los actores involucrados que se crean y se recrean en las entidades. Tal vez, convendría analizar con mayor detenimiento lo más elemental de la organización y funcionamiento de las escuelas: el desarrollo de la actividad docente. Particularmente, una mejor comprensión de los factores y razones externas e internas que influyen en la falta de correspondencia entre la especialidad del profesor y la asignatura que imparte, así como de sus implicaciones para la escuela y el sistema educativo.

## **Antecedentes**

La figura del director es una pieza clave para la transformación escolar y la organización y funcionamiento de los centros escolares, con ello tratando de elevar la calidad educativa (Tapia, 2006). Desde 1992, con la firma del ANMEB, los directores son considerados figuras claves, pasando a formar parte de la población objetivo de la política educativa (Rivera, 2009: 199).

Los hallazgos en la investigación muestran que la participación y estilos de gestión de directores son fundamentales en la toma de decisiones y en la construcción y transformación de la organización escolar (Carriego, 2005; Elizondo, 2001; Furlán, Landesman y Pasillas, 1992; Nicastro, 2004; Antúnez, 1999; Ball, 1989; Posner, 2004; Frigerio, 2004; Sandoval, 2000; Ezpeleta, 1992; Schmelkes, 1993).

Los trabajos anteriores refieren algunas situaciones que los directivos viven en los centros escolares al momento de perfilar las acciones y generar estrategias en el trabajo con los docentes, cuestiones que pueden expresar las condiciones objetivas y subjetivas de la tarea directiva como: la normatividad, las condiciones laborales en las que se encuentran los directivos como los docentes, las encomiendas de las políticas educativas, las luchas de poder al interior de las escuelas, la autonomía para la toma de decisiones en materia pedagógica, relaciones que establecen con el sistema educativo, el contexto particular del plantel, las demandas del entorno social y las condiciones estructurales e históricas del sistema educativo, demandas de actividades administrativas, el tipo de habilidades con las que cuenta el director, entre otras que pueden aparecer.

Lo anterior lleva a pensar que al momento que el director decide cómo va a llevar a cabo la distribución de su planta docente en cuanto a la asignatura que el docente pueda impartir, el director se encuentra ante una encrucijada de elementos administrativos, organizacionales, políticos, pedagógicos, entre otros, que se influyen de forma sustancial en las tomas de decisiones del director.

La escuela se encuentra en un entramado multidimensional e integral en el que confluyen, en muchas de las veces de manera conflictiva y contradictoria, prácticas administrativas, políticas, académicas y pedagógicas que orientan la dirección y el sentido que la escuela toma (Sander, 1996; Navarro, 2009). Al momento que tenemos la figura de un docente y del director, representada como un profesional y un trabajador asalariado, ubicamos que se encuentra ante demandas normativas propias de la condición laboral, posiciones políticas, significaciones culturales, entre otras.

Hay aspectos a considerar que son parte de la dinámica de los procesos administrativos, organizacionales, políticos o pedagógicos que se desarrollan en las instituciones y que obedecen al funcionamiento y organización particular de la

misma, que recrean y dan forma al discurso oficial y a las acciones que demanda la normativa o las políticas educativas.

Los actores que participan en el servicio educativo constantemente se encuentran en dilemas, tensiones y contradicciones que forman parte de la complejidad de la educación, ello en su conjunto le da una forma particular a la organización y funcionamiento de las escuelas y al mismo sistema escolar, muchas veces favoreciendo las esperanzas de cambio promovidas y en otras ocasiones obstaculizándola.

A partir de lo que se planteó en las líneas anteriores, el presente estudio se planteó las siguientes preguntas y los objetivos que a continuación se enlistan para orientar la investigación:

### ***Pregunta principal***

- ¿Cómo afronta desde el ámbito político, administrativo, organizacional y pedagógico la dirección escolar la falta de correspondencia entre el perfil docente y la asignatura, considerando la interacción constante del contexto externo e interno del ámbito educativo?

### ***Preguntas correspondientes al ámbito de la organización***

- ¿Cuáles son los mecanismos que intervienen en la distribución y organización de la planta docente del nivel secundaria?
- ¿Cuáles son las concepciones de los actores que se ponen en juego al momento de decidir cómo se organiza la planta docente, desde el punto de vista de la asignatura a impartir por el docente?
- ¿Cómo va a afrontar el estado de México la reforma educativa propuesta por el gobierno actual, en cuanto a lo que se refiere al perfil del docente, considerando los actores que actúan en la entidad y a la dinamicidad propia del estado?



- ¿Cuáles son los principales obstáculos que se desarrollan a nivel de la gestión organizacional y cómo se afrontan al momento de determinar la asignación de materias a los maestros?

#### *Preguntas correspondientes al ámbito político*

- ¿El que un docente no imparta su asignatura de especialización tendrá que ver con las relaciones de poder que se gestan en los sistemas educativos y en las instituciones escolares?
- ¿Qué tipo de elementos políticos se van a poner en juego al momento de considerar el nuevo perfil del docente propuesto por la reforma 2013?
- ¿Las relaciones de poder que se establecen entre las diversas autoridades o entre el director y el docente descansan sólo en la legalidad racional o también en las tradiciones y costumbres?
- ¿Cuáles son las implicaciones políticas de establecer una relación de poder en términos de la legalidad racional o en tradiciones?

#### *Preguntas correspondientes al ámbito pedagógico*

- ¿Qué implicaciones pedagógicas se van a poner en juego al momento de considerar el nuevo perfil docente propuesto por la reforma 2013?
- ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas que considera el director al momento de asignar las materias a impartir por los docentes?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos pedagógicos que se viven en los centros escolares al momento de organizar la planta docente?

#### *Preguntas correspondientes al ámbito administrativo*

- ¿Cuáles son los principales obstáculos que se desarrollan a nivel de la gestión administrativa y cómo se afrontan al momento de determinar la asignación de materias a los maestros?
- ¿Cuáles son las concepciones administrativas que considera el director al momento de asignar las materias a impartir por los docentes?
- ¿Qué implicaciones administrativas se van a poner en juego al momento de considerar el nuevo perfil docente propuesto por la reforma 2013?

Los objetivos fueron los siguientes:

### ***Objetivo General***

- ✓ Analizar y mostrar cómo vive o afronta la dirección escolar desde el ámbito de lo político, organizacional, administrativo y pedagógico la falta de correspondencia entre el perfil docente y la asignatura, considerando la interacción constante entre el contexto externo e interno del ámbito educativo.

### ***Objetivos correspondientes al ámbito de la gestión organizacional***

- ✓ Indagar sobre los mecanismos que intervienen en la distribución y organización de la planta docente en el estado de México.
- ✓ Identificar las concepciones de los actores que se ponen en juego al momento de decidir cómo se organiza la planta docente, desde el punto de vista de la asignatura a impartir por el docente.
- ✓ Conocer la manera en cómo afronta el estado de México la reforma educativa propuesta por el gobierno actual, en cuanto a lo que se refiere al perfil del docente, considerando los actores que actúan en la entidad y a la dinamicidad propia del estado.

- ✓ Conocer los elementos políticos que se van a poner en juego al momento de considerar el nuevo perfil del docente propuesto por la reforma educativa 2013.

*Objetivos correspondientes al ámbito de lo político*

- ✓ Saber si el hecho de que un docente no imparta su asignatura de especialización tiene que ver con las relaciones de poder que se gestan en los sistemas educativos y en las instituciones escolares.
- ✓ Conocer si las relaciones de poder que se establecen entre las diversas autoridades o entre el director y el docente descansan sólo en la legalidad racional o también en las tradiciones y costumbres.
- ✓ Identificar las implicaciones políticas y pedagógicas de establecer una relación de poder en términos de la legalidad racional o en tradiciones.

*Objetivos correspondientes al ámbito pedagógico*

- ✓ Conocer las implicaciones pedagógicas se van a poner en juego al momento de considerar el nuevo perfil docente propuesto por la reforma 2013.
- ✓ Indagar sobre las concepciones pedagógicas que considera el director al momento de asignar las materias a impartir por los docentes
- ✓ Explorar sobre los factores pedagógicos que se consideran en el sistema educativo del estado de México para realizar la distribución de su planta docente.

*Objetivos correspondientes al ámbito administrativo*

- ✓ Identificar los principales obstáculos que se desarrollan a nivel de la gestión administrativa y cómo se afrontan al momento de determinar la asignación de materias a los maestros.

- ✓ Indagar sobre las concepciones administrativas que considera el director al momento de asignar las materias a impartir por los docentes.
- ✓ Conocer las implicaciones administrativas se van a poner en juego al momento de considerar el nuevo perfil docente propuesto por la reforma 2013.

### ***Aspectos metodológicos y cuestiones procedimentales***

El camino que siguió la investigación es de corte cualitativo, pues permite un mayor acercamiento con las situaciones que se viven con respecto a la organización y funcionamiento docente, apoyándonos para el análisis en lo que los directivos y docentes refieren en la entrevista; así como lo que apuntan los documentos, lineamientos y regulaciones; a fin de contrastar la información en tres vías.

La investigación incluyó entrevistas a profundidad y trabajo continuo con 8 informantes clave (3 directores escolares y 5 docentes) que laboran en escuelas secundarias pertenecientes al sistema estatal del estado de México. Las escuelas secundarias fueron seleccionadas en referencia al criterio de conveniencia y relevancia social (Hernández, 2003), en referencia a los siguientes puntos, los directivos tienen estas características:

- 1) Los 3 directores laboran en el sistema estatal del estado de México, en turnos distintos.
- 2) Los directivos laboran en el estado de México, y es el estado de México, la entidad federativa con el mayor número de docentes.
- 3) Cada uno de los directores cuenta con una planta docente numérica distinta, es decir, un director cuenta con una planta de 14 docentes, otro con un número de docentes equivalente a 30 profesores y un último director, cuenta con una planta docente de 70 profesores.
- 4) Cada uno de los directores cuenta con una planta docente que tiene características particulares en cuanto al perfil docente, es decir, un directivo

puede tener a 4 docentes de que son licenciados en matemáticas y ninguno que sea licenciado en educación física o lengua extranjera.

- 5) Los directores tienen en su planta docente, profesores con distintos años de experiencia en la escuela que laboran, distintos tipos de nombramientos (interino o base) y con distintas características en cuanto a especificidades del nombramiento, es decir, docentes que tienen especificado en su nombramiento las asignaturas a impartir, como docentes en los que en su nombramiento no se señala la(s) asignatura(s) a impartir (el caso de los docentes de nuevo ingreso).
- 6) Con los tres directores hay facilidades de contactarlos y de comunicación, lo cual permite el acceso a las entrevistas.

Los 5 docentes tienen las siguientes características:

- a) Docente normalista que imparte una asignatura de acuerdo a su perfil de formación.
- b) Docente normalista que imparte una asignatura que no es de acuerdo a su perfil de formación.
- c) Docente universitario que imparte una asignatura de acuerdo a su perfil de formación.
- d) Docente universitario que imparte una asignatura que no es de acuerdo a su perfil de formación.
- e) Docente normalista que ingresa al sistema educativo con los lineamientos de la reforma educativa 2013.

La investigación se desarrolló a partir de ciertos momentos. El primer momento tuvo que ver con todas las series de acciones que se llevaron a cabo antes de la realización de las entrevistas; como la comunicación previa que se tiene que tener con los directivos y los docentes de las escuelas para concertar y realizar las entrevistas, así como el diseño del guion de entrevista.

En un segundo momento se llevó a cabo la realización de las entrevistas con los tres directores y los cinco docentes, las transcripciones de las mismas y el análisis de lo que refieren los directivos y los docentes en las entrevistas.

Para llevar a cabo lo anterior se realizaron los siguientes puntos:

- Ponerse en contacto con los directores y concertar la cita para la realización de las entrevistas, con la finalidad de tener un acercamiento importante con los directores antes de entrar al campo de manera formal.
- Llevar a cabo la realización de la guía de entrevista, considerando que la definición de las preguntas estará en función del marco teórico y conceptual trabajado; sin embargo, se consideró que pudiese haber preguntas específicas no consideradas en el guion al momento de su elaboración; por lo que se consideraron aspectos importantes que pudieron emerger en el contexto del desarrollo de las entrevistas.
- Se procesó la información obtenida para su análisis, de tal manera que se llegarán a conclusiones.

La recolección de los datos fue un aspecto muy relevante, por ello es importante referir que los elementos que coadyuvaron a la obtención de la información tuvieron cierto rigor metodológico, ya que es el material objeto de investigación. Para llevar a cabo la elaboración de la guía se consideraron dos aspectos principales:

- Una es la objetiva, que tiene que ver con las normas, reglamentos o acuerdos que establece la Secretaría de Educación Pública o el sistema educativo estatal del estado de México en relación a los perfiles de los docentes y a la asignatura que imparten. O las percepciones que la política educativa de manera general y particular puede expresar en diversos documentos, a partir de lo administrativo, pedagógico y organizacional.

- La dimensión subjetiva, que tiene que ver con la serie de significados, percepciones o creencias que el director tiene como marco referencial para asignar a los docentes la materia a impartir, a partir de lo político, organizacional, administrativo y pedagógico.

De lo anterior se deprendieron básicamente tres dimensiones referidas de la siguiente manera:

- a) Concepciones en torno al perfil docente y la asignatura a impartir.
- b) Papel de lo administrativo, organizativo, pedagógico y político.
- c) Expectativas del perfil docente/asignatura

### ***La organización del texto***

El lector encontrará en las páginas siguientes la siguiente estructura.

En el capítulo 1, se abordará el tema de la Educación Secundaria en México. En este apartado se puede observar que no hay una política o una gestión clara acerca de cómo distribuir a los docentes con los diferentes perfiles en los recintos escolares. La historia de la educación secundaria, así lo demuestra. Se puede percibir que no ha habido mecanismos claros de reclutamiento, además de que a nivel político, pedagógico, organizativo y administrativo no existe una articulación que pueda reforzar la idea de establecer una organización docente ordenada y sistemática, pues hay varias inconsistencias, que generan mayor incertidumbre que certidumbre. Ante esta serie de confusiones, los docentes se presentan en las escuelas con el directivo, por ejemplo, con un nombramiento que sólo indica el número de horas a impartir, o con un nombramiento que indica una preparación por áreas cuando se trabaja con asignaturas, ante lo cual el directivo tiene que considerar una serie de criterios subjetivos u objetivos para asignar al profesor una materia.

En el capítulo 2, se abordará el tema de la dirección escolar. Los directivos se consideraron figuras claves para impulsar los procesos de cambio y transformación, así como para renovar las formas de organización y funcionamiento de los centros escolares, con ello tratando de elevar la calidad educativa (Tapia, 2006). Por lo tanto, es útil hacer un recorrido de quién es y cuáles son las funciones del director de educación secundaria. Precisamente, en este capítulo se mostrará cómo las orientaciones teóricas y conceptuales que subyacen a la noción de director escolar, se reflejan en la dinámica que se desarrolla en la escuela secundaria, en algunas ocasiones alimentando el funcionamiento y la organización poco clara que se presenta en el servicio educativo que se ofrece en la entidad, y en otras tantas, con las intenciones de modificar el curso de acción que es característico en el estado de México.

Es importante advertir, que las funciones que desempeña un director están determinadas por el constante diálogo entre las condiciones objetivas (externas) y las condiciones subjetivas (internas) que se desarrollan en la trama de los centros escolares, es a partir de la situación de éstos elementos que el director toma decisiones con respecto a la organización escolar del establecimiento a su cargo, es decir, no sólo lo normativo es lo que traza las tareas del director. El director de secundaria es pieza clave para la gestión y la organización de la escuela, valiéndose de utilizar su autoridad, la negociación y distintos elementos en la toma de decisiones, aspectos que en ocasiones no son excluyentes, es decir, puede considerar elementos de orden normativo en concordancia con elementos de naturaleza subjetiva, como diversas investigaciones lo muestran (Ezpeleta, 1992; Pastrana, 1997; Sandoval; 2000; Santos Guerra, 1994).

En el capítulo 3, nombrado Los docentes de educación secundaria, se hizo un análisis de la existencia de la heterogeneidad de docentes en la escuela secundaria. Lo que refieren los directivos y los docentes nos lleva a considerar



que la constitución diversa de docentes en el nivel es producto de variados elementos que obedecen a diversas condiciones objetivas y subjetivas. Se pudo identificar que responden a ámbitos de tipo histórico, económico, administrativo, organizativo, cultural, político y pedagógico. Lo cual vuelve compleja la tarea de organizar la planta docente por parte del directivo. Pues se considera la noción que se tenga de docente, en cuanto a : 1) si es un docente por vocación o profesión, 2) si es un docente de una asignatura académica o de una actividad para el desarrollo, 3) si es normalista o universitario, 4) si es un docente que responde a la demanda del mercado, en cuanto a resultados satisfactorios en la evaluación, 5) si es un docente que a través de los elementos pedagógicos impulse a la mejora de la escuela, 6) si es un docente que se subordine a la imposición y al control, que muestre cierta resistencia al poder o un docente que establezca ciertos lazos afectivos con el directivo o, 7) si es un docente que ingresa a la docencia por ciertos intereses que se establecen entre diversas autoridades oficiales y el sindicato. Todas en su conjunto se expresan de manera importante en la dinámica de los recintos escolares y son determinantes al momento que el directivo tiene que tomar una decisión con respecto a la materia que se le va a designar al docente.

En el capítulo 4, denominado el director de educación secundaria: entre las condiciones objetivas y subjetivas, se abordará los elementos que el director considera para llevar a cabo la organización y el funcionamiento del centro escolar a su cargo. Se advierte que la tarea del directivo es una acción compleja que puede transitar desde la centralización hasta la el trabajo en equipo, es decir, no sigue estrictamente ni únicamente una línea de acción, las acciones se pueden definir de manera vertical, y en interacción con las demandas que se impulsan a nivel externo, pero también en el curso de las mismas decisiones que fluyen en articulación con la participación de los diferentes actores y que le dan una dirección y sentido particular a la dinámica interna de la institución educativa . *-En el desempeño de la dirección hay componentes de autoridad, control y dominio, o de convencimiento, negociación y el cultivo de relaciones” (Sandoval, 2000: 62),* es decir, el directivo se encuentra circunscrito en un ambiente educativo, donde

sus decisiones y acciones giran en torno a las condiciones objetivas y subjetivas a las que el servicio educativo está expuesto, condiciones que no necesariamente aparecen como excluyentes, al contrario, en ocasiones se alimentan una de la otra. El directivo al momento de decidir, puede seguir el camino de una u otra, pero también, puede hacerse valer de las dos para llevar a cabo su labor o tarea educativa.

## **CAPÍTULO 1**

### **LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO**

Se define a la educación secundaria como el último tramo o nivel de la educación básica, el cual comprende de los 12 a los 15 años de edad. La educación secundaria que conocemos actualmente se constituye como una institución con una organización y un funcionamiento de perfiles heterogéneos y diversos, producto particular de su historia. En las siguientes páginas abordaremos algunos de los aspectos más sobresalientes que tienen que ver con los rasgos históricos que han trazado la imagen de la secundaria y de sus actores.

Para aproximarse y comprender el funcionamiento y la organización de la secundaria es importante conocer las concepciones predominantes, organizativas y tradicionales que configuran a la institución, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores.

#### *1.1.- Factores asociados al ámbito institucional*

Es habitual que muchos de los cambios que se impulsan en la educación se planteen principalmente a nivel curricular y poco o nada se consideren los aspectos institucionales que se desarrollan en los sistemas de educación y en las mismas escuelas, cuestión en la que se ponen en juego una serie de elementos administrativos, organizacionales, pedagógicos y culturales. Se mira con fervor el ámbito pedagógico, pero en ciertas ocasiones desvinculado de otros elementos, como es el caso de los perfiles docentes y su relación con la historia de la educación secundaria.

*1.1.1.- Los perfiles heterogéneos de los maestros de secundaria: producto de su historia.*

Los maestros de secundaria, antes de 1925, carecían de una formación específica (Sandoval, 2000). Es útil referir que aunque había una carencia en cuanto a la formación de los docentes, así es como se constituía la educación secundaria, inclusive los contenidos que se pretendía abordaran los docentes en el nivel educativo eran sobrecargados y con una tendencia fuerte hacia la especialización.

Pero, con creación de La Normal Superior (1924), dependiente de la Universidad Nacional de México (UNM), es cuando se forman profesores de nivel secundaria, preparatoria y normal. Y así fue que durante diez años, la Universidad fue la encargada de formar a los profesores de educación secundaria y proveer al servicio educativo de docentes, además de capacitar a los directivos de primaria y secundaria.

Sin embargo, el rompimiento entre la UNM y la SEP en 1925 provocó la separación entre los cursos de enseñanza secundaria y el bachillerato universitario, así como la administración de los primeros en una dependencia controlada por la SEP (Ducoing, 1990). La SEP pretendía el control de la formación de los docentes y también de los procesos asociados para su reclutamiento en el servicio educativo, una intención que ha permanecido a lo largo del tiempo e incluso que está presente en la actual reforma educativa.

La separación entre la UNM y la SEP iba a traer consecuencias como las siguientes:

*La Normal Superior (dependiente de la Universidad) abastecía de maestros a las escuelas secundarias, de acuerdo con las exigencia reglamentada de cursar materias pedagógicas en la misma, también era previsible que en el transcurso del tiempo, la SEP estableciera una dependencia propia en donde se reclutará al personal que habría de atender la educación secundaria que ella*

*tenía a su cargo, excluyendo a la Universidad de tal función (Dcucoing, 1990: 222).*

En 1929 Moisés Sáenz, desde la SEP, organizó unos cursos intensivos para maestros foráneos de educación secundaria, con ello la institución se perfilaba hacia un control de la planta docente. Los cursos vacacionales organizados por la SEP para los maestros en servicio se reanudaron en 1934, lo que significó que en los hechos se cancelara la formación de maestros de secundaria por la Universidad. Aunque no existen indicios en los archivos que documenten los motivos formales de la desaparición de la escuela Normal en la Universidad (Ducoing, 1990).

En 1942 se crea la Normal Superior de México, dependiente totalmente de la SEP, la cual tenía como propósito preparar a profesores que tuviesen como antecedente la Normal básica, en las diversas materias de la secundaria. Su plan de estudios contaba con tres grupos de materias: las pedagógicas, las de especialidad y las de cultura general (Sandoval, 2000). Inclusive para 1975, en los acuerdos de Chetumal, se indica que la única responsable de la formación de maestros de educación secundaria es la Normal Superior.

Hay algunos aspectos que vale la pena hacer notar de la separación que se produjo entre las dos instituciones: 1) el control y la centralización de la SEP en el reclutamiento de docentes al servicio educativo, 2) la formación de los docentes del nivel de secundaria quedó completamente bajo la responsabilidad de las escuelas normales; y 3) en estos breves trazos de la historia de la educación secundaria, se observa que hay una inclinación al aspecto pedagógico, pero también se enfatiza el de la formación con base en una especialización, cuestión preocupante, al observar que en la realidad no se organiza en cuanto a una correspondencia de especialidades de los docentes, sino que obedece a otras razones (Santibáñez, 2007).

Lo anterior nos indica que la trayectoria de formación del docente no ha sido lineal ni uniforme, más bien ha estado constituida por una diversidad de formaciones. Algunas de las más importantes, y que son elementos para la organización del personal docente, es que hay docentes de materias académicas (asignaturas) y de actividades de desarrollo (los de Tecnología, Artes y Educación Física). Lo que en principio llevaría a pensar que cada grupo de formación cumple con ciertas actividades específicas, acorde a su especialización. Sin embargo, el funcionamiento y la organización de la planta docente en la educación secundaria operan de forma distinta, inclusive paradójica.

El perfil heterogéneo de cada uno de los docentes se va constituyendo y dibujando de distinta manera, empezando por las actividades que tienen que realizar, hasta la situación de organización del trabajo, la condición laboral, el “status” y el aislamiento que pueda sufrir. Esta serie de elementos en su conjunto se pone en juego al momento en el que un docente pertenece a uno u a otro perfil. Por ejemplo, los maestros de Tecnología o de Taller --o inclusive los que azarosamente tuvieron que impartir esta asignatura, aunque originalmente no eran de la misma-- como se les conoció y todavía se les conoce, son docentes que han sido considerados por los otros docentes como de menor rango académico, aun cuando hay docentes que puedan tener el nivel de licenciatura y no sólo el técnico (Sandoval, 2000). Lo que se advierte es que no importa qué nivel puedan poseer: técnico, licenciatura o posgrado, más bien lo que predomina y se vuelve relevantes es el hecho de impartir una asignatura que entra en la organización de actividades prácticas o para el desarrollo. Las primeras, en comparación con la segundas, son subestimadas y gozan de menor prestigio. A pesar de que ha sido parte de los propósitos de la SEP en distintos momentos preparar para el trabajo, la realidad es que en la escuela hay una subvaloración de los docentes que laboran en esas áreas.

Un aspecto a mencionar es que, al igual que ocurre en las asignaturas académicas, según Sandoval (2000), los docentes de tecnología fueron y son

egresados de la escuela Normal Superior., A estos docentes se les otorgaba el nombramiento de base, algunos eran artesanos o profesionistas medios (carpinteros, electricistas, mecánicos, secretarias, entre otros) o por algunos profesionistas que ingresaban al magisterio (arquitectos, ingenieros). Dado lo anterior, hoy vemos una planta de docentes diversificada, con preparaciones y orientaciones distintas.

En cuanto a los docentes de asignaturas académicas, para 1975, el perfil de los docentes de educación secundaria era en su mayoría de maestro de educación primaria con estudios posteriores en la normal superior; había poca presencia de licenciados, médicos o ingenieros para impartir alguna asignatura del plan de estudios vigentes, posteriormente fueron creciendo. Recordemos que a los egresados de la Normal Superior se les otorgaba una plaza de base vitalicia, con una cantidad de horas específicas; en los años 60 era de 12, a mediados de los 70 de 17 y a finales de la misma década de 19; los egresados de universidades ingresaban a la actividad docente por medio del sindicato u otro mecanismo discrecional (Sandoval, 2000).

Por lo tanto, la configuración del sistema educativo, al menos en lo que se refiere a la organización de la planta docente, se fue constituyendo a partir de una heterogeneidad de perfiles, con características diversas y procedentes de distintas instituciones que proveen de docentes al servicio educativo de nivel secundaria. También se pudo notar que la SEP desde el inicio ha perseguido el control administrativo de las plazas docentes; con limitado éxito, pues la llegada de los docentes a la secundaria se ha realizado por otras vías, no únicamente la oficial. Actualmente el funcionamiento de la educación secundaria refleja ese recorrido por el que ha transitado. Tenemos un servicio educativo que cuenta con una diversidad de perfiles distribuidos de manera indiscriminada en las escuelas secundarias, pues no siempre hay una correspondencia entre la asignatura que imparte un docente y la formación inicial.

En el siguiente apartado, hablaremos de los factores asociados a lo pedagógico. El hecho de que exista una heterogeneidad de docentes en la escuela secundaria, no sólo responde a procesos institucionales de reclutamiento o distribución que genera u organiza el sistema educativo a lo largo de la historia. La organización curricular, también juega un papel importante en la existencia de la diversidad de perfiles docentes, pues la división por especialidades obedece a criterios pedagógicos e históricos específicos que el servicio educativo pretende impulsar. El pensar en una correspondencia entre la formación del docente y la actividad a realizar es una tarea pensada desde lo pedagógico, aunque en ocasiones, lo pedagógico se subordine a lo político, o lo administrativo a lo institucional como lo veremos en las siguientes líneas.

### *1.2.- Factores asociados a la organización curricular*

La educación secundaria se ha encontrado a lo largo de su historia ante diferentes demandas y responsabilidades: enfatizar la relación entre la institución educativa y el desarrollo industrial (preparar para el trabajo); proporcionar los conocimientos básicos como ampliación a los que la primaria ofrece; o bien, conocimientos específicos y útiles que sirvan al alumno para poder continuar sus estudios. Ello pasaba porque la secundaria se mantenía estrechamente ligada con la primaria y la media superior, sin un espacio definido como tal.

Bajo esta disyuntiva es que la educación secundaria se fue constituyendo, influyendo ello en la función social y finalidad que se le ha atribuido. De igual forma, es como se fue organizando su planta docente, ya que una cuestión es formar para el trabajo, y otro, proporcionar conocimientos básicos o conocimientos especializados, pues cada una de estas tareas demanda un docente específico, que pueda cumplir las condiciones para que ello se posibilite. Esta situación, parece que es un elemento que abona para la existencia de la diversidad de perfiles en la escuela secundaria, así como un aspecto que coadyuva a comprender lo caótico que actualmente es el sistema educativo en



cuanto a su organización docente. Pues estas miradas coexisten en el funcionamiento de los centros escolares, como se verá en las próximas líneas.

La poca claridad que había en cuanto a la definición de las tareas y al espacio que correspondía a la educación secundaria, generó una serie de debates, pues se trataba de articular a la educación secundaria tanto con los estudios de primaria como con los correspondientes a la Escuela Nacional Preparatoria. Es en 1915, después de la revolución mexicana, cuando se celebra en la ciudad de Jalapa el Congreso Pedagógico de Veracruz, el cual tenía como propósito principal ubicar a la secundaria como una enseñanza intermedia entre los conocimientos elementales y generales que ofrecía la educación primaria y los conocimientos que ofrecía la preparatoria, es decir, era poder construir un puente que conectara a la educación primaria y a la educación preparatoria, como bien señala Meneses (1986):

*El propósito era hacer accesible la educación secundaria, ello significaba el comienzo de la popularización de la enseñanza de la socialización, que se obtendría plenamente cuando la escuela hubiese llegado a todas las clases en su triple aspecto: primaria, secundaria y especial, con adecuada subordinación entre cada uno de ellos y adaptación cuidadosa para satisfacer las necesidades de la vida contemporánea ( p.151).*

Y es precisamente, con la creación formal de la educación secundaria (1925), que se le concibe como una enseñanza intermedia entre los conocimientos elementales y generales que ofrecía la educación primaria y los conocimientos específicos que ofrecía la preparatoria (Meneses,1986).

Sin embargo, pese al esfuerzo, los objetivos que definieran el camino a seguir para la creación de la educación secundaria- la cual seguía a cargo de la Escuela Nacional preparatoria- y que los diferenciara de los niveles de primaria y preparatoria, no quedaron claros e inclusive no se extendieron a nivel nacional (Sandoval, 2001 y Zorrilla, 2004). Como Meneses señala (1986), el espacio de la preparatoria quedaba todavía en un dilema:

*Por un lado, otorgar las bases preparatorias para adquirir conocimientos profesionales, o brindar una enseñanza técnica de inmediata aplicación en la lucha por la vida (p.213).*

En 1923, el subsecretario de educación, doctor Bernardo Gastélum, llevó ante el Consejo Universitario- a la Universidad Nacional de México (UNM) hoy UNAM- la propuesta de reorganizar los estudios preparatorios. En términos concretos, sugería la necesidad de establecer una clara distinción de la escuela secundaria, concibiéndola por un lado, como –ampliación de la primaria”, con una duración de tres años, dejando a la preparatoria con uno o dos años de duración para los estudios superiores.

Para concretar el proyecto de educación secundaria y darle legitimidad como un ciclo específico e independiente de la primaria y la preparatoria, se expidieron dos decretos en el año de 1925, el cual tenía como propósito autorizar a la Secretaría de Educación Pública para crear escuelas secundarias y regular su organización y administración ( Meneses, 1986).

En una discusión que se llevó a cabo en la Asamblea General de Estudio de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria en el DF, se menciona que *“la secundaria debe estar conectada con la primaria por un lado y con la preparatoria por el otro, fundarse en la psicología del alumno y ser eminentemente popular”* (Meneses, 1986:488).

En la asamblea se llegaron a importantes conclusiones como:

- a) Los planes y programas deben ajustarse de manera que sean útiles y aplicables.
- b) Deben escucharse las opiniones de maestros, padres, delegados estudiantiles y gremios para realizar las modificaciones al plan de estudios.
- c) La secundaria debe incluir en sus programas de estudio contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que funcione cada escuela, así se establecerá un vínculo entre la secundaria y la enseñanza técnica (Santos, 2000).

De esta manera la educación secundaria, obtuvo legitimidad, se enfocó a una población en especial: los adolescentes, tenía carácter vocacional, se establecía como un ámbito articulador entre la primaria y la preparatoria, se trataba de que contara con contenidos propios y particulares, además de cumplir con aspectos políticos, económicos, éticos y sociales del país (Meneses, 1988).

En el desarrollo de la escuela secundaria, durante el periodo cardenista, el nivel se inscribe en una ideología socialista, que es una continuación de la primaria, es prevocacional, popular y democrático. En este periodo se implantó por ley la existencia de una única secundaria (1940). La educación quedaría definida como una continuación de la primaria, imparte conocimiento general, apuesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes, tiene el carácter prevocacional y su función social es de mejoramiento y superación de la vida de la comunidad (Meneses, 1988).

Sin embargo, en el periodo de Jaime Torres Bodet, como secretario de educación, se enfatizó sobre la información para adolescentes más que la formación para adolescentes, es decir, se luchaba porque los conocimientos correspondieran a las necesidades elementales y específicas de los alumnos y no tanto al aspecto vocacional, que lo prepararía básicamente para el trabajo (Santos, 2000).

En 1951 en la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza se confirmaron los principios básicos en torno a la finalidad de la educación secundaria, los cuales serían:

*Elevar la cultura general impartida en la primaria, y hacerla llegar a las masas populares, descubrir y orientar las aptitudes, inclinaciones y capacidades de los educandos y proporcionarles los conocimientos y habilidades que facilitarían su lucha por la vida; servir de antecedente necesario para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios (Meneses, 1988: 283).*

A finales de los años sesenta la secundaria se orientaba a la necesidad de educar bajo el lema —enseñar produciendo”, bajo este criterio el número de horas destinadas al área de tecnología se incrementaba, la finalidad era poder proporcionar una capacitación a los adolescentes que no pudieran seguir con sus estudios superiores (Sandoval, 2000).

Por lo tanto, la educación secundaria se vio inmersa entre ser un nivel que amplíe los conocimientos generales de la educación primaria, preparar para el trabajo u ofrecer conocimientos especializados para continuar los estudios de preparatoria. Sin embargo, ante tal indefinición de las tareas específicas que le correspondían al nivel, se encontraban docentes con una diversidad de características y con objetivos distintos debido a la poca claridad que se manifestaba en el nivel, es decir, docentes que miraban a la educación secundaria como un espacio donde se les proporcionaría a los alumnos conocimientos básicos, otros con la disposición de formarlos para el trabajo y otros tantos, para la continuación de sus estudios. Ambas miradas coexistían en la organización docente y se alimentaban, además de generar mayor tensión en el funcionamiento escolar.

Es importante referir, que la preocupación de poder proporcionar a los estudiantes de secundaria conocimientos específicos para continuar con sus estudios de preparatoria se ve reflejada de manera particular en el mapa curricular de la secundaria a lo largo de la historia de la educación secundaria, como lo veremos en el siguiente apartado.

### *1.3.- La organización curricular en la escuela secundaria*

Uno de los aspectos que dejó huella histórica en la educación secundaria, fue el hecho de poder articular por un lado, el nivel de secundaria con el de preparatoria y por otro, con el de la primaria; situación que jugó una situación especial en la

definición de docentes como —especialistas” en mucho tiempo. La educación secundaria se constituía con una diversidad de perfiles debido a dos cuestiones: 1) por el ingreso y reclutamiento que llevaba a cabo la SEP- como lo vimos en líneas anteriores-; y 2) por el tipo de principios que le dan origen a la educación secundaria, ya sea, el impulso hacia una educación para el trabajo o para la continuación de los estudios de preparatoria, lo cual requería de —especialistas”.

En este sentido podemos hablar que la organización curricular en la educación secundaria, independientemente de estar en un ir y venir de áreas a asignaturas, se ha caracterizado por la división de disciplinas o áreas, con la finalidad de que los docentes se muestren como expertos en temas específicos, y desarrollen en los alumnos las habilidades y conocimientos pertinentes que cada asignatura demanda; lo que tuvo como consecuencia en cierto momento, una fragmentación curricular.

En 1975, durante el período presidencial de Luis Echeverría (1970-1976), se realizó una reforma educativa, con el argumento que la educación no estaba respondiendo a las necesidades sociales del momento actual (Zorrilla, 2004). La reforma básicamente pretendía un cambio en planes, programas, libros de texto y enfoques didácticos en primaria y secundaria. Como uno de los aspectos principales se encontraba la organización por áreas de conocimiento en la primaria y secundaria, es decir, dichas áreas eran: matemáticas, español, ciencias naturales —que agrupaba biología, física y química—, ciencias sociales —historia, civismo y geografía—, además de las materias de tecnología, educación física y educación artística; y por otro lado, el énfasis en la articulación de los niveles de primaria y secundaria (Sandoval, 2001). En el siguiente cuadro se muestra como se constituía el plan de estudios.

### Plan de estudios de 1974

MATERIAS	HORAS SEMANALES
MATEMÁTICAS	4
ESPAÑOL	4
CIENCIAS NATURALES	7
CIENCIAS SOCIALES	7
LENGUA EXTRANJERA	3
MÚSICA	2
EDUCACIÓN FÍSICA	2
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	6

Un aspecto importante en el plan de estudios 1974, es que se destaca lo siguiente: ofrecer dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. Ambas deberán ampliar y profundizar los contenidos esenciales de la educación primaria (SEP, 1974:19). Sin embargo, ante la negativa de los maestros a inclinarse a enseñar por áreas, se dejó a elección la modalidad a adoptar y la mayoría se decidió por seguir laborando con asignaturas, dejando a un lado, una de las iniciativas principales.

La negativa u oposición de los maestros a no trabajar por áreas, fue el hecho de que los profesores manifestaban como argumento central, que ellos tenían una formación por asignaturas y no por áreas, que se venía dando desde hace 30 años en la Normal Superior. Pero, no tuvo mucho éxito la oposición de los maestros en años subsecuentes a trabajar por áreas; finalmente, gracias a la expansión de la educación secundaria y a las escuelas de nueva creación, entre otras cosas, las escuelas que llegaron a constituir una mayoría significativa (75%) en cuanto a trabajar por áreas (Guevara, 1992: 45).

Lo que se tiene que señalar aquí es que la tensión que vivió el sistema educativo al trabajar por asignaturas o por áreas, no sólo fue un asunto de diseño curricular o pedagógico, sino que tuvo implicaciones importantes en la organización docente, pues mientras los docentes contaban con una formación inicial en asignaturas, se

les pedía que formaran a los alumnos en áreas. Había un desfase entre el perfil del docente y la asignatura a impartir, de esta manera se le sumaba un aspecto a más a la existencia de la diversidad de perfiles de los docentes y el caos que vivía la organización docente. Además la expansión fue otro elemento que permitió acrecentar la diversidad docente y la desequilibrada organización docente, pues el ingreso a la docencia incrementó para atender la demanda educativa, en la que muchos docentes tenían una preparación por asignaturas y no por áreas.

Para la década de los noventa, con el proceso de modernización educativa, el sistema educativo nacional sufrió varios cambios. En mayo de 1992, el gobierno federal, los gobiernos de las entidades estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales de política educativa, por las que se conoce como el Acuerdo de las tres “**erres**” (Zorrilla, 2002):

- a) Reorganización del sistema educativo.
- b) Reformulación de contenidos y materiales.
- c) Revaloración social de la función magisterial.

Para llevar a cabo la reorganización del sistema educativo se realizó lo que se conoce como federalización descentralizadora (Arnaut,1996). Mediante este acuerdo político-administrativo, el gobierno federal, a través de la SEP, transfirió a los gobiernos de los estados los servicios de educación básica y los de formación inicial y en servicio de los docentes.

En cuanto a la reformulación de contenidos y materiales educativos, se diseñó e implementó una reforma curricular y pedagógica (Zorrilla, 2004). Las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos se convirtió en el eje central de los planteamientos del nuevo modelo educativo. Ello expresado en el plan de estudios de 1993 de la siguiente manera:

*Contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población pobre del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación (SEP; 1993:12).*

De esta forma los contenidos y la forma de organizarlos se renuevan, por ejemplo, las escuelas secundarias trabajaran con asignaturas en lugar de coexistir dos modalidades: la de asignaturas y la de áreas- como en la reforma de 1975-, optando por la modalidad de asignaturas con el siguiente argumento:

*Existe una opinión mayoritaria en el sentido de que la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y a la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria, ordenada y sólida por parte del estudiante (SEP, 1993: 11).*

Lo anterior, proponía un trabajo pedagógico distinto, más sistemático, coherente y sólido. El trabajo por áreas, había sido limitado e insuficiente. Ello generó nuevamente una tensión, pues se demandaría docentes con distintas características, que pudieran ofrecer lo que la demanda educativa en ese momento requería; sin embargo, seguirían docentes con una formación docente por áreas, pero ahora trabajando bajo la modalidad por asignaturas. Nuevamente se vislumbraba una falta de correspondencia entre perfil docente y asignatura a impartir y esto no sólo por el diseño curricular o pedagógico del plan de estudios, sino por cuestiones administrativas y laborales.



Por ejemplo, antes de la reforma de 1993, un docente con un nombramiento de 16 horas en el estado de México, con la formación inicial en español, podía impartir la asignatura de español a cuatro grupos, si estos estuvieran disponibles, sin mayor problema, pues el número de horas correspondería a los grupos y a la asignatura. Después de 1993, las mismas 16 horas no podían organizarse de la misma forma, pues el docente sólo podía cubrir 10 horas de español y 6 en otra asignatura. Esta situación, abona un elemento importante a lo caótico que puede ser el sistema educativo en su organización docente.

La modificación al plan de estudios de la secundaria en 1993, queda de la siguiente forma:

#### Primer Año

ASIGNATURAS	HORAS
ESPAÑOL	5
MATEMÁTICAS	5
HISTORIA UNIVERSAL	3
CIVISMO	3
GEOGRAFÍA GENERAL	3
BIOLOGÍA	3
INTRODUCCIÓN A LA FÍSICA Y A LA QUÍMICA	3
LENGUA EXTRANJERA	3
EDUCACIÓN FÍSICA	2
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	3

### Segundo Año

ASIGNATURAS	HORAS
ESPAÑOL	5
MATEMÁTICAS	5
HISTORIA UNIVERSAL II	3
CIVISMO	2
GEOGRAFÍA DE MÉXICO	2
BIOLOGÍA	3
FÍSICA	3
QUÍMICA	3
LENGUA EXTRANJERA	3
EDUCACIÓN FÍSICA	2
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	3

### Tercer Año

ASIGNATURAS	HORAS
ESPAÑOL	5
MATEMÁTICAS	5
HISTORIA DE MÉXICO	3
ORIENTACIÓN EDUCATIVA	3
ASIGNATURA OPCIONAL	3
FÍSICA	3
QUÍMICA	3
LENGUA EXTRANJERA	3
EDUCACIÓN FÍSICA	2
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	3

En cuanto a la revaloración social de la función magisterial. Entró en vigor en el año 2000 la modificación de los planes y programas de estudio de las escuelas

normales superiores. Lo que significó que hasta el 2004 pudieran egresar los primeros profesores formados en un plan de estudios acorde a la reforma del currículo de la educación secundaria, es decir, diez años después (Zorrilla, 2004; Sandoval, 2007). Esta situación de desfase entre los planes de estudio de la educación secundaria y de la formación inicial de sus docentes añadió más complicaciones en el funcionamiento de las escuelas. Pues se trabaja por asignaturas y se formaba por áreas.

La reforma educativa de 1993, aspiró a cambios de fondo y estructurales, de contenido curricular y pedagógica, cuestión no menor. Incluso bajo decreto constitucional, la educación secundaria es obligatoria. Pese a ello, no consideró las condiciones institucionales y normativas que posibilitarían su aplicación en las escuelas y en las aulas. Es importante conocer cómo son las condiciones institucionales y las normativas bajo las cuales trabaja una escuela y un profesor.

A principios del siglo XXI, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que orienta o guía la política educativa del gobierno federal propuso realizar una Reforma Integral de la Educación Secundaria, con la finalidad de mejorar la pertinencia, equidad y calidad de la educación secundaria y así responder al compromiso social del Estado mexicano de garantizar acceso, permanencia y buenos resultados educativos de su población (SEP, 2001). Además, lograr la continuidad curricular y su articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que la anteceden (SEByN, 2002).

En el año del 2006 se hace una reforma al plan de estudios de la secundaria, se plantea seguir trabajando por asignaturas, pero con una organización en el mapa curricular distinta a la de 1993. La siguiente tabla nos lo muestra.

PRIMER GRADO	HRS	SEGUNDO GRADO	HRS	TERCER GRADO	HRS
ESPAÑOL	5	ESPAÑOL	5	ESPAÑOL	5
MATEMÁTICAS	5	MATEMÁTICAS	5	MATEMÁTICAS	5
CIENCIAS (BIOLOGÍA)	6	CIENCIAS (FÍSICA)	6	CIENCIAS (QUÍMICA )	6
GEOGRAFÍA DE MÉXICO Y EL MUNDO	5	HISTORIA UNIVERSAL	4	HISTORIA DE MÉXICO	4
ASIGNATURA ESTATAL	3	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	4	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	4
LENGUA EXTRANJERA	3	LENGUA EXTRANJERA	3	LENGUA EXTRANJERA	3
EDUCACIÓN FÍSICA	2	EDUCACIÓN FÍSICA	2	EDUCACIÓN FÍSICA	2
ARTES	2	ARTES	2	ARTES	2
TECNOLOGÍA	3	TECNOLOGÍA	3	TECNOLOGÍA	3
ORIENTACIÓN Y TUTORÍA	1	ORIENTACIÓN TUTORÍA	1	ORIENTACIÓN Y TUTORÍA	1

Con la reforma del 2006, se advierte una vez más, que la forma como se organiza la planta docente tiene una relación estrecha con la organización del conocimiento; sin embargo, la realidad en los centros escolares no puede corresponder de forma clara a la propuesta, pues hay una diversidad de docentes que imparten una asignatura distinta al perfil de formación. Lo anterior le suma un elemento a lo caótico que es el servicio educativo.

Mientras no se revisen las condiciones a las que se tiene que enfrentar el docente en cuanto a la transformación de sus prácticas y concepciones, y no se consideren las condiciones institucionales en las que el directivo se puede ver envuelto al

momento de reorganizar su planta docente (Sandoval, 2007 y Miranda,2007), es muy probable que se difieran o no se cumplan los objetivos que se plantean externamente y el servicio educativo seguirá desorganizado.

La reforma educativa 2006 toma como vehículo el cambio curricular, el cual, llevaría a un cambio institucional; las aspiraciones eran grandes y prometedoras, incluso la SEP señalaba una serie de elementos normativos que tenía que ver, en parte, con la gestión y las condiciones institucionales de las escuelas- cuestión que no se había visto en las reformas anteriores-, pero, los desafíos eran complicados de vencer. Si no se miran las condiciones institucionales de estructura, organización y funcionamiento bajo los cuales opera la escuela secundaria, grandes e importantes pueden ser los pronunciamientos en materia normativa, pero limitados pueden ser ante una realidad escolar que en la vida diaria, lo rebasa; tal como lo deja de enseñanza la presente reforma y las anteriores.

Lo que podemos recuperar, es hablar desde el punto de vista curricular, nos invita a observar que la educación secundaria en relación a los principios que le dieron origen, ha enfatizado con gran interés la división de disciplinas, lo preocupante no es la división que se hace de las asignaturas, sino que esa separación no corresponde con la distribución que se hace con los docentes en la escuela secundaria. Pues se pretende que los maestros sean especialistas en la asignatura que imparten cuando son asignados a una asignatura distinta y no acorde a la formación que recibieron.

Hay un gran interés porque la secundaria cumpla con las expectativas de desarrollar las habilidades y conocimientos específicos en los estudiantes – por lo menos hasta antes de la reforma curricular del 2006-, que les sirvan para incorporarse a la vida laboral o para continuar sus estudios en la escuela preparatoria; sin embargo, se complica, debido a que parece que sólo es una simulación técnica la división de asignaturas, que se plasma en un mapa

curricular, que así lo traza; pero, que en realidad no puede responder a las aspiraciones que dieron origen a la secundaria, porque no cuenta con los recursos humanos docentes acordes y pertinentes para tal tarea, pues los docentes no se encuentran distribuidos —adecuadamente—. Lo que se trata de ilustrar, es que los principios que dieron origen a la escuela secundaria, la encaminaron a reforzar el interés por la especialización de asignaturas, aunque en la práctica la no haya una correspondencia adecuada entre la formación de los profesores y la asignatura que imparten.

A lo largo de la historia de la educación se ve un esfuerzo considerable por mantener una diversidad de perfiles docentes y un interés indudable por la especialización de asignaturas, lo cual obedece a cuestiones de tipo históricas, sociales e institucionales; pero, ello se refuerza una vez más, con la estructura del modelo educativo mexicano, como lo veremos en las líneas próximas.

#### *1.4.- Factores asociados al curriculum*

En la escuela secundaria, la heterogeneidad de perfiles docentes, justificado a través del interés de preparar para el trabajo - fundamentalmente durante el siglo XX- o preparar para continuar los estudios de preparatoria; implica en un primer momento, concebir la noción de desarrollo científico e industrial que se plasma y se estructura en el modelo educativo del sistema educativo mexicano. Ejemplo de ello, es el modelo curricular propuesto por Tyler, Taba, Glazman e Ibarrola, los cuales tuvieron influencia importante en los planes de estudio en México.

Para el caso de la teoría curricular estadounidense, como el que promueve Tyler y Taba, se propone seguir cinco elementos para la elaboración de un modelo curricular, los cuales son: diagnóstico de necesidades; determinación del perfil del egresado y precisión de objetivos; estructuración del currículo; elaboración de los programas sintéticos y evaluación del plan de estudios. En este trabajo es

importante detenerse en el aspecto que tiene que ver con la estructuración del currículo.

Para poder llevar a cabo el análisis de la organización curricular, Hernández (1996) propone un análisis desde una triple dimensión:

- a) En relación con el problema del conocimiento (nivel epistemológico).
- b) Respecto a las orientaciones fundamentales que se desprenden de las explicaciones teóricas del aprendizaje (nivel psicológico).
- c) En relación con las formas de vinculación entre la institución educativa y la sociedad (nivel institucional). Este último no se va a considerar, ya que se abordó en los apartados anteriores.

1. **Nivel epistemológico.** Es importante reconocer que la estructura curricular a principios del siglo XX y hasta el modelo de reforma educativa de 1993 - inclusive el modelo educativo basado en competencias-, caracterizado por asignaturas o áreas, refleja una concepción dominante de la ciencia, vinculada con el positivismo, con ello se trataba de dejar a un lado el enciclopedismo y dar lugar o continuidad<sup>3</sup> a la —especialización” e individualización de las disciplinas. En la conformación histórica del conocimiento, el pensamiento positivista permitió el reforzamiento y ordenamiento de las diversas disciplinas, tanto en sus categorías específicas, metodológicas y lógicas que le eran propias. La realidad, formalizada y segmentada, es ordenada en los compartimientos de las diversas materias para trasmitirla al estudiante. Esta perspectiva de organización curricular influyó en la visión fragmentaria y disociada que la institución tenía que reproducir (Vasconi, 1978), además de determinar la distribución y la organización de la planta docente, se necesitaban docentes que fueran especialistas en diversas materias, con la finalidad de que en los

---

<sup>3</sup> Se hace referencia a la continuidad, ya que antes de la creación formal de la educación secundaria (1925) había una distribución que apelaba por la sobrecarga de contenidos curriculares y por la especialización de las distintas asignaturas.

recintos escolares se pudieran desarrollar los conocimientos específicos que pretendían alcanzar. Por lo tanto, se quería una organización curricular y docente heterogénea, específica y especialista.

Sin embargo, a pesar de que en sus inicios la educación secundaria trabajaba por asignaturas, con la finalidad de cumplir con las tareas encomendadas de especialización, tiempo después se da paso al trabajo por áreas- como lo vimos en el mapa curricular del apartado anterior-, con la intención de integrar las asignaturas; sin embargo, se le dio continuidad al trabajo individualizado y fragmentado que se tenía con el de asignaturas; luego se regresó al trabajo por asignaturas, para seguir y reforzar la idea de la realidad atomizada y fragmentaria, lo cual se reprodujo a lo largo del siglo XX en la educación secundaria.

Lo anterior trajo a colación que la especialización, la fragmentación y la atomización del conocimiento, o de las asignaturas, fueron objeto de crítica por Taba (1976) y Guevara (1976), al considerar lo siguiente:

- a) La repetición constante de información como necesaria para el aprendizaje.
- b) Contradicciones en el ámbito técnico, ante la carencia de una formación teórica por parte de los docentes. El alumno sólo percibe las discrepancias entre los diferentes maestros como —opiniones” o —puntos de vista” distintos e igualmente válidos, y no como concreciones de marcos teóricos diversos.
- c) El material aislado, fragmentado, sin sentido, sólo puede ser memorizado por el estudiante como un acto de voluntad, más que de aprendizaje. Las categorías estructurantes de un pensamiento teórico (las que darían una formación epistemológica) no son consideradas, o en todo caso se pierden, en medio de una multitud de información que pone en un plano de igualdad elementos de distinto valor.

Hasta aquí es importante resaltar dos aspectos: a) la estructura del modelo educativo reforzó la idea de constituir una planta docente con base en una



diversidad de perfiles encaminados hacia una especialización y; b) la fragmentación y la atomización del conocimiento que se presentaba en la educación secundaria, era consecuencia, en parte, de la carencia de formación teórica de los docentes y del manejo de su práctica docente, lo cual, podría derivarse de la forma de ingreso al servicio educativo, como lo vimos en los apartados anteriores, ya que ingresaban docentes de universidad o normalistas con diferentes tipos de perfiles, por la carencia en la formación inicial que se visualiza en los docentes normalistas y la falta de correspondencia entre perfiles docentes, otras cosas.

Lo que se trata de ilustrar, es que la organización de la planta docente, basada en una heterogeneidad de perfiles poco alineada o correspondiente a la formación inicial y asignatura que se imparte, es reforzada no sólo por cuestiones de índole social, institucional y administrativo; sino también, por aspectos pedagógicos, que en ocasiones se subordinan a los anteriores. Cuando se piensa en trazar un mapa curricular que apueste por la enseñanza por asignaturas o por áreas, no sólo es pensar en el modelo educativo que configura a la secundaria, también es útil pensar en la figura que se dibuja del docente.

Por ejemplo, antes del 2003, los egresados de las escuelas normales tenían una formación basada en áreas; es decir, terminaban como docentes en ciencias naturales, que incluía la enseñanza de biología, física y química. Sin embargo, en la secundaria se enseñaba por asignaturas, por lo tanto, el docente podía ser ubicado en cualquier asignatura del área. Después del año 2003, los docentes egresaban como licenciados en educación secundaria con especialidad en alguna de las asignaturas que el plan de 1993 marcaba.

Administrativa y organizacionalmente la planta docente no podía corresponder de manera idónea a los propósitos pedagógicos anunciados, ya que había un desfase (de 10 años) entre la formación inicial de los docentes y la asignatura a impartir, aun y cuando se pudiese pensar que las asignaturas pertenecen a la misma área

de conocimiento; sin embargo, el objeto de estudio es distinto, lo que nos demanda características particulares de los docentes.

En este sentido, tenemos una figura de docente que se traza a lo largo de la historia de la educación secundaria bajo dos modalidades: 1) la de docente “especialista” y 2) la de docente “integral” y formador de adolescentes. En cuanto a la segunda modalidad, en el año del 2006, se lleva a cabo una reforma educativa con el fin de proponer organizar los contenidos de las diversas asignaturas en una forma articulada y multidisciplinaria, es decir, teniendo como eje un elemento rector básico y no sólo la referencia estrictamente académica.

El propósito de la reforma era, en esencia, una transformación de la escuela a nivel curricular, lo que implicaba entre otros elementos, una serie de transformaciones como las siguientes. De acuerdo con Miranda y Reynoso (2006):

- 1) Pasar de la idea tradicional de una escuela que se ocupa de “transmitir conocimiento” al concepto de escuela como un espacio en el que se forman individuos desarrollando sus capacidades y valores, así como construyendo su identidad y preparándolo para incorporarse activamente a la vida social y productiva. Así, el trabajo docente deberá centrarse ya no en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos sino en formar sujetos capaces de adquirir, organizar y reflexionar sobre esos conocimientos para poder hacer uso de ellos en la resolución de los problemas que se les presenten, dentro y fuera de la escuela.
- 2) Poner el énfasis en el desarrollo de competencias, entendidas como la capacidad de resolver situaciones problemáticas de manera adecuada y satisfactoria. Ello implica “*habilidades intelectuales básicas o conceptos de orden superior*” (Perkins, 2000) que privilegien las posibilidades de todos para aprender a lo largo de toda la vida, de movilizar los saberes dentro y fuera de la escuela. Los programas de estudio entonces

deberían de asegurar una organización que no gire en torno al conocimiento sino al desarrollo del pensamiento.

- 3) Profundizar en el estudio de contenidos fundamentales. La creciente multiplicación y diversificación del conocimiento así como de las fuentes de información, obligan a una transformación del currículo. En ese sentido y a fin de resolver el problema de la sobrecarga de contenidos, los programas de estudio de cada asignatura deberían considerar: la forma en la que la disciplina ha construido el conocimiento, los conceptos fundamentales para entenderla como saber social y culturalmente construido relevantes para las necesidades e intereses de los alumnos y para la construcción de competencias.
- 4) Promover una organización de los contenidos menos fragmentada, más diversa y flexible. Reconocer que la formación de los estudiantes (el desarrollo del perfil de egreso) sólo podrá alcanzarse cabalmente si se mira al currículo como conjunto, obliga a definir a elementos de articulación entre asignaturas, dejando de lado la vieja idea de las disciplinas como comportamientos estancos, sin ninguna relación entre ellas. Obliga también a pensar en formas distintas de instrumentar el currículo, ofreciendo a docentes y alumnos alternativas para arribar a los mismos propósitos a través de distintas rutas.

Lo anterior, lleva a reflexionar sobre dos aspectos fundamentales: 1) el cambio de asignaturas a áreas y de áreas a asignaturas se ha vivido de manera similar, ya que en la práctica se ha seguido con la fragmentación y atomización del conocimiento, por lo tanto, una desarticulación entre contenidos y asignaturas; 2) Pensar el currículum como integral, diversificado, articulado e interdisciplinario lleva a considerar, complejas tareas, ya que hay autores como Vasconi (1978) y Follari (1982) que sostienen que la interdisciplinariedad es imposible cuando las disciplinas se han desarrollado históricamente en relación con un objeto de conocimiento y han logrado categorías teóricas y métodos de trabajo propios. En

este sentido, pareciese que es una cuestión que se vive de manera cotidiana en los recintos escolares, pues los docentes miran y se les mira como especialistas.

Con lo que se acaba de mencionar, podemos referir algunas conclusiones:

- 1) El proponer trabajar por áreas o asignaturas, prácticamente es lo mismo, en la práctica hay divisiones, que vuelven a llevar a la atomización del conocimiento y no precisamente a la articulación. Inclusive lo administrativo y lo curricular refuerzan con mayor intensidad la división de asignaturas, aunque a nivel organizacional es difícil alinear una correspondencia entre perfiles y asignaturas que imparten los docentes.
- 2) La interdisciplinariedad puede ser imposible para algunos autores, pero más bien, es compleja, llevar a cabo una interdisciplinariedad, te exige ciertos conocimientos teóricos y prácticos. En pocas palabras, no se puede enseñar lo que no se sabe (Oñate, 2005), tiene que haber dominio del contenido y del proceso didáctico.
- 3) Si se busca una interdisciplinariedad de asignaturas y una formación integral del docente, por qué no pensar en un docente con un título de licenciado en educación secundaria y no seguir con la promoción de títulos con base en especialidades, ya que estamos hablando de un “formador de adolescentes” y no un especialista. Administrativamente se pudiese organizar la planta docente con mayor facilidad bajo un camino, sin embargo, a nivel político y pedagógico, implicaría un reto.

**2.- Nivel psicológico.** En este nivel es importante examinar algunos supuestos sobre el aprendizaje que subyacen en la organización curricular, dado que las

diferentes concepciones de cada escuela psicológica acerca del aprendizaje se reflejan en el contenido del plan que proponen y determinan el conjunto de prácticas educativas.

Podemos mencionar que la concepción que se tiene de aprendizaje y por tanto, la forma de organizar los contenidos curriculares ha seguido una continuidad (Fernández, 1981) entre lo tradicional y lo que hoy se propone como educación basada en competencias. Se señala que el modelo actual es un retorno a los modelos tradicionales de objetivos de comportamiento propuestos, ya hace un rato por Tyler, pero sin reconocerlo (Díaz Barriga, 2009).

Los intentos a través de la historia de la educación por superar el enciclopedismo, han sido muchos, el éxito ha sido poco. La escolarización, la cultura escolar y la escolástica han dominado la educación (Meireiu, 2002). El modelo de exámenes a gran escala (EXCALE, EXANI, PISA, entre otros) ha sido elemento importante en los últimos años en la educación, y con ello, el posible retorno a la capacidad de formación de la memoria y el uso escolar de la información. Muy diferente, por lo menos en teoría, a las propuestas curriculares que buscan un aprendizaje aplicado, cercano a la resolución de problemas, como el modelo por competencias (Díaz Barriga, 2009).

Cabe mencionar que éste último planteamiento, ya se encontraba desde principios del siglo XX en Dewey, cuando rescata la experiencia en la educación, mencionando que era importante aprender de lo que se hace y no de lo que se escucha (Díaz Barriga, 2009), es decir, un alumno que aprenda a resolver problemas. Lo mismo que planteó Freire con su pedagogía de la liberación en su crítica a la educación bancaria.

La resolución de problemas, no es cosa sencilla, el diseño curricular basado en competencias requiere que una actividad relevante, en este caso, una resolución de un problema pueda establecer evidencias de desempeño como también lo

requiere el modelo curricular de Tyler (1949). Sin embargo, el problema va más allá de la continuidad que el modelo por competencias le pueda dar al diseño curricular de Tyler.

El hecho de establecer las evidencias de desempeño en este momento histórico de la educación no sólo equivaldría a aplicar un contenido a cierto sector de la vida,- sobre todo al técnico-laboral- que se rescata en aquel periodo histórico de Tyler, sino una razón más amplia de ser; como elaborar un ensayo, realizar una actividad más elaborada o realizar correctamente un examen. Pero, esta forma de entender las evidencias de desempeño como una aplicación a cierto sector de la vida, es reforzada por algunos autores de la siguiente manera:

*Garagorri afirma en un artículo que el planteamiento de un currículo por competencias es una alternativa al currículo tradicional y académico, ya que se pasa de la lógica del “saber” a la lógica del “saber hacer”. Es cierto que para “saber hacer” se precisa “saber”, pero el “saber” deja de tener valor por sí mismo y se pone al servicio y en función de su uso (2010: 48).*

Sin embargo, como dice Arnaud (2011) *“algo que no se puede soslayar es que el saber hacer conlleva una condición inexcusable y de base que es el saber” (p:180).*

Si pensáramos como Garagorri y como bien lo refiere Arnaud, en el entendido de que el —saber” deja de tener valor por sí mismo y se pone al servicio y en función de su uso, estaríamos culminando con una parte importante de la educación, en específico las humanidades. Hay disciplinas como la literatura, la filosofía y la historia, que no tienen una aplicación directa e inmediata en contextos específicos.

Lo que se destaca son dos cosas:

1) *El saber no puede pasar a dejar de tener valor por sí mismo y ponerse al servicio del uso y 2) el hecho de que haya disciplinas que no tengan una aplicación directa en contextos específicos, requiere de docentes que propicien el pensamiento crítico, reflexivo, analítico, entre otros, además de los conocimientos disciplinarios fundamentales, resultaría impensable imaginar la aplicación de cualquier estrategia didáctica sin el cabal dominio de la materia que se va a enseñar (Arnaud, 2011: 178).*

2) *Por lo tanto, la conceptualización de competencia se pudiese entender como una unidad compleja que se observa en el desempeño específico que un sujeto despliega frente a una demanda o problema en el entorno...poniendo en juego el sujeto una serie de recursos como: los conocimientos, las habilidades de pensamiento, las destrezas, las actitudes, valores, normas sociales, motivación y la conceptualización que tiene de sus propias posibilidades y capacidades para llevar a cabo la acción (Frade, 2011: 21-22).*

El enfoque por competencias, desde el punto de vista complejo, exige dar un giro a la función y el rol del docente, el cual ya no puede quedar limitado a lo —~~tradicional~~”, al docente como especialista, a lo que el mundo moderno había apostado; sino que ahora éste tendría que estar acorde al —~~new~~” modelo de gestión del conocimiento, lo cual implica, una relación pedagógica distinta, contenidos curriculares que privilegian ciertos saberes, prácticas de enseñanza distintas, entre otras cosas.

Por lo tanto, el problema de la definición y la secuencia de los contenidos a enseñar llevan a demandar características específicas del currículo, pero también, de los actores principales y de sus prácticas, siendo uno de ellos, el docente. La pregunta es, qué tipo de docente requerimos ante una tarea tan compleja como lo es la educación, probablemente no sería grave regresar a tan anhelados sueños inalcanzados en la historia de la educación y seguir trabajando por ellos, pero lo

que sí valdría poner en cuestión, es que no se mueven las condiciones que hemos obviado.

Por ejemplo, la concepción de la práctica docente tendría que ser distinta y acorde con la propuesta de reforma actual, entre otras cosas, la reforma requiere docentes que dejen a un lado la práctica tradicional de *“profesores especialistas a formadores de adolescentes”* (Sandoval, 2000 y Quiroz, 1998) y de esa manera *“acercar a los adolescentes a una rama del conocimiento como parte de su formación integral”* (Miranda y Reynoso 2006: 1433).

Pretender contar con un docente integral no sólo es realizar una transformación del currículo, sino una diferente caracterización del docente y no sólo en cuanto nombre, también en cuanto a estrategias de acción, dejando la idea de docentes *—especialistas” a formadores de adolescentes”*, lo que requeriría una formación distinta en los docentes con aras a promover un conocimiento relacional en los alumnos, cuestión nada sencilla.

El cambio en el perfil del docente para cumplir con la compleja tarea encomendada que demanda el proceso de enseñanza y aprendizaje, requeriría una serie de elementos como los siguientes:

- *Conocimiento del contenido*
  - *Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.*
  - *Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente.*



- *Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.*
- *Conocimiento de los alumnos y de sus características.*
- *Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.*
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005: 10-11)*

Un aspecto importante en esta propuesta es que la dirección de las estrategias o acciones que se pretendan desarrollar sean articuladas, de tal manera que no se conviertan en *“acciones metódicas, pues no es posible amoldar las interacciones entre docentes y alumnos, en sentido estricto mediante el establecimiento de pasos, etapas o momentos que deben seguirse unívocamente en las diferentes estrategias” (Fumagalli, 2000: 80).*

Las diferentes situaciones de enseñanza suponen diversas orientaciones y trato distinto para las tomas de decisión que se puedan gestar en la interacción de los actores en acción, por lo tanto, *“la enseñanza en tanto saber, está más cerca del arte que la técnica” (Fumagalli, 2000: 80).*

Por lo tanto, el objetivo de la práctica docente, no es adoctrinar o capacitar a los alumnos para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen

bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Sin embargo, para razonar bien se requiere tanto de un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se pueda razonar. Los profesores tienen que aprender a usar su conocimiento base para fundamentar sus decisiones e iniciativas, la pregunta es cómo orientar ese conocimiento base que debiesen tener de la asignatura que imparten los docentes si están formados en otra especialidad, cuál es el conocimiento base que puede tener.

Si se logra una comprensión adecuada del conocimiento base para la enseñanza, de las fuentes de dichos conocimientos y de las complejidades del proceso pedagógico, habrá mayores probabilidades de que comiencen a proliferar profesores “competentes” (Shulman, 2005).

Aun cuando las reformas han tratado de construir o formar un docente crítico, reflexivo y comprensivo, mediante cambios en los programas de formación docente, cursos de actualización y diversas formas de evaluación docente, hay todavía grandes retos sobre los cuales se tiene que trabajar.

No podemos seguir pensando en el docente en términos de la vieja idea de vocación, es decir, referir que *“maestro se nace y que el dominio de ciertos conocimientos básicos (contenidos, métodos, etcétera) solamente contemplan o canalizan una especie de destino”* (Tenti, 2011:340). La docencia no es la respuesta a un llamado, donde cualquier docente, sea del área que fuese, pueda canalizar los conocimientos, aun sin conocerlos ni dominarlos-, hoy en día el docente se enfrenta a mayores desafíos que implican el uso de conocimiento cada vez más complejo y formalizado y, cuyo dominio efectivo requiere de un mayor esfuerzo, derivado del crecimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos, como bien lo señala el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

El reto para el profesorado es grande, se requiere un trabajo docente donde impere la creatividad, investigación e innovación. La reforma de la educación secundaria requiere un docente integral. Sin embargo, como dice Adorno (1986) *–el maestro no es ese hombre integral que los niños, aunque sea confusamente, esperan, sino alguien que inevitablemente se limita, entre todas las otras posibilidades y todos los otros tipos de profesionales, a su propia profesión, concentrándose a esta como especialista” (p.30).*

El hecho de pasar de un docente especialista a un formador de adolescentes, implica retos que no sólo son de nombre, sino que vuelve la actividad del docente compleja, dibujando los procesos de planeación, organización y conducción didáctica de manera compleja, es decir, se ponen en juego conocimientos y aprendizaje de ejecuciones únicas e intencionales, que necesitan de alguien que lo haga precisamente con esa perspicacia.

El hecho de que un docente trabaje como un formador integral, implica un desarrollo de estrategias pedagógicas que no lo excluyen del todo de la figura de docente como especialista, inclusive me parece que se nutre de esta figura, ya que necesita tener un conocimiento relativamente profundo de la materia que imparte, como de las estrategias que utiliza; así como, una organización institucional que permita la articulación con las distintas asignaturas, lo cual, no sólo es problemático en términos pedagógicos; sino también, en términos organizacionales, pues los maestros de secundaria difícilmente pueden articular tiempos para llevar a cabo un trabajo colaborativo y relacionado, pues los horarios de trabajo de docentes y otras condiciones laborales bajo las cuales trabaja el docente que no permiten muchas veces coincidir para tales actividades (Sandoval, 2000; Santibáñez, 2007).

En líneas anteriores se pudo observar que la existencia de una heterogeneidad de docentes en las escuelas secundarias, es fruto de aspectos sociales, administrativos, organizacionales y pedagógicos. Lo que nos va ilustrando el

servicio educativo del nivel secundaria, no solo es la existencia de una diversidad de docentes, sino una forma de caracterizar la organización de la planta docente, donde lo que se puede observar, es una falta de correspondencia notable entre la formación docente y la asignatura que imparte, como es el caso particular del estado de México. Precisamente, en el siguiente apartado, se hablará de las condiciones del trabajo docente del estado de México, donde podremos observar que hay aspectos administrativos, políticos, pedagógicos y organizacionales, propios de la entidad, que nutren de forma importante la organización docente diversa e inclusive caótica.

#### *1.5.- Condiciones de trabajo de los docentes en el estado de México*

La variedad de perfiles existentes en la educación básica no fue exclusivo del distrito federal (ahora Ciudad de México) o alguna entidad en particular, el estado de México no fue la excepción. La existencia de la heterogeneidad de perfiles básicamente tiene su origen en la formación de la Escuela Normal del Estado (Toluca) y los universitarios que se enfilaban a formar parte del magisterio estatal.

Para la década de los setenta, dada la demanda educativa que tenía el estado de México se instaló el Instituto para la Capacitación del Magisterio, al igual que se abrieron varias Normales Superiores con distintas especialidades en los diversos municipios del estado, con la finalidad de que los profesionistas pudieran tomar las plazas de los profesores a falta de tener docentes especializados de educación media<sup>4</sup> (Civera, 1997:6).

---

<sup>4</sup> Recordemos que anteriormente la educación secundaria era considerada educación media y no parte de la educación básica.

Para 1981 el sistema educativo del estado de México estaba conformado por 43 normales superiores y el Instituto Superior en Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM), estas instituciones proveían de profesores a la educación preescolar, primaria y secundaria. Bajo esta dinámica es que el gobierno del estado de México, fue teniendo, especialmente, poco control sobre la distribución de los docentes en las escuelas secundarias, aunque en un inicio se pretendía una evaluación de las demandas y necesidades del sistema educativo en su conjunto (Civera, 1997). Se fueron incorporando a las instituciones de educación secundaria docentes con diversas especialidades, pero sin una distribución acorde a los perfiles y a la materia a impartir por parte del docente, lo cual coadyuvó a constituir un servicio educativo en el estado de México, con una organización poco controlada e inclusive caótica.

Y un aspecto que contribuyó a la organización caótica de los docentes de la entidad, fue el poco control, en términos administrativos y organizacionales, que se pudo tener de los docentes debido a que el ingreso a la docencia se fue definiendo con base a tres vías (Montaño 2005):

- a) La asignación de plaza inicial; la cual se otorga a los egresados de las escuelas Normales de la entidad, mediante el convenio que hay entre el gobierno de la entidad y el sindicato<sup>5</sup>.
- b) La selección libre de las personas, que pueden ingresar como docentes mediante los mecanismos de orientación, propuesta del director o recomendación por parte de un familiar o algún conocido que labora en el sistema, puede ser el caso de los universitarios.
- c) Por las propuestas del sindicato, en el caso del estado de México, el SMSEM (Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México), el cual

---

<sup>5</sup> Es importante aclarar que con la reforma educativa actual, el ingreso parece que puede seguir un rumbo diferente, por lo menos, es lo que refieren los lineamientos administrativos, ya que las plazas entran a concurso en el estado de México en el subsistema estatal. Es importante referir que antes, con la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), cuando empieza a operar el ingreso a la docencia, por medio del concurso de oposición, el estado de México, en el subsistema estatal, no participa.

tiene mayor representación y poder en la entidad que el SNTE (Rogel, 2004).

Con lo anterior, se puede identificar que hay diferentes mecanismos administrativos y políticos de ingreso a la docencia; lo que alimenta de forma importante, la organización de la planta docente, basada en una diversidad de perfiles y, teniendo como consecuencia una planta docente con una falta de correspondencia notable entre el perfil de los docentes y la asignatura que imparte.

Por otro lado, otro aspecto que vuelve complejo las condiciones de trabajo del docente, es que se oferta un número de plazas de docentes a los egresados de las escuelas normales e inclusive a los de universidades, lo cual provoca una sobredemanda de plazas y perfiles que el sistema no puede soportar (Campos, 2012). No hay un control de la distribución que se hace de los egresados de las escuelas Normales, ni de los docentes universitarios que ingresan a la docencia, pues egresan de las instituciones e ingresan a la docencia un sin número de docentes con diversos perfiles que al parecer sólo cubren las horas o las plazas que los otros docentes van desocupando.

Pues hay que recordar que en el estado de México, los nombramientos que emite el gobierno de la entidad, a través de la Dirección General de Educación, sólo especifican el número de horas que se le otorgan al docente, pero no la asignatura a impartir, por lo que llegan los docentes a la institución con un nombramiento con esas características, lo que propicia que el subsistema educativo estatal presente una falta de correspondencia entre el perfil de egreso y la asignatura que imparte. Y en este sentido, el director es el que organiza la planta docente, según las necesidades o percepciones que él tenga.

Actualmente el gobierno del estado de México ha impulsado un estudio sobre el seguimiento de sus egresados, donde invitan a estudiar, *“qué licenciaturas son las que se ofertan y si éstas responden o no a las necesidades educativas de la*

*entidad, además de realizar estudios de factibilidad para detectar qué licenciaturas son las que el campo educativo requiere, y conocer a detalle qué porcentaje de egresados se encuentra ubicado en su línea de formación” (SEByN, 2010: 54).*

Por lo tanto, sabemos que aunque sea una realidad el hecho de que haya profesores que impartan una asignatura distinta al campo de formación, parece ser que ha sido una cuestión poco importante o invisible para la política educativa de la entidad, cuestión curiosa, es que el estudio que realiza el propio gobierno del estado de México está marcado por mostrar datos interesantes de las diversas condiciones de los docentes. Refieren que *“el personal frente a grupo, particularmente de las especialidades para educación secundaria, en su mayoría no se encuentran ubicados en su especialidad” (SEByN, 2010:54).*

El funcionamiento y la organización docente está basada en una diversidad de perfiles que en muchas de las ocasiones no corresponden a la asignatura que imparte el docente, es una dinámica que opera de forma poco clara, sistemática e inclusive caótica. Por lo tanto, se observa que no existe una política o gestión clara en la entidad para llevar a cabo una distribución de los profesores de acuerdo a su perfil, por diversas cuestiones, como las que se mencionaron más arriba. Además de que el no tener datos cuantitativos y empíricos al respecto, como lo señala Santibáñez (2007), lo complica más, ya que no hay un registro exacto tanto a nivel nacional como estatal de los docentes que están en una situación así.

Y la cuestión en la entidad no es menor, pues es la que cuenta con el mayor número de Normales registradas (Maya y Zenteno, 2003) y el mayor número de docentes (INEE, 2010). Así que tener un servicio educativo poco sistemático que funcione y se organice de esta manera, es preocupante, pues la pregunta que seguiría es, si no hay una política o una gestión clara acerca de cómo distribuir a los docentes con los diferentes perfiles en los recintos escolares, y ellos llegan a presentarse en las escuelas con el directivo, con un nombramiento que sólo indica

el número de horas a impartir, ¿qué criterios son los que considera el directivo para asignar al profesor una materia?

Precisamente, en el próximo capítulo se mostrará cómo las orientaciones teóricas y conceptuales que subyacen a la noción de director escolar, se reflejan en la dinámica que se desarrolla en la escuela secundaria, en algunas ocasiones alimentando el funcionamiento y la organización poco clara que se presenta en el servicio educativo que se ofrece en la entidad, y en otras tantas, con las intenciones de modificar el curso de acción que es característico en el estado de México.



## **CAPÍTULO 2**

### **LA DIRECCIÓN ESCOLAR**

#### *2.1.- El director como figura clave*

Los directivos se consideraron figuras claves para impulsar los procesos de cambio y transformación, así como para renovar las formas de organización y funcionamiento de los centros escolares, con ello tratando de mejorar el servicio educativo que se brinda en el nivel educativo de la secundaria y elevar la calidad educativa (Tapia, 2006).

En cualquier proceso de mejora y organización se vislumbra la importancia de la tarea directiva, las actitudes y aptitudes de los directores escolares son elementos no solamente clave, sino indispensables en el desarrollo del centro escolar (SEP, 2007). Por lo tanto, las decisiones que toma el director en los recintos escolares en relación a la organización y el funcionamiento son determinantes en el curso de la dinámica de las instituciones de educación secundaria. Precisamente, algunas de las decisiones que asume el directivo son en relación a la asignación de materias a impartir por los docentes.

En el siguiente apartado se expresarán algunas de las situaciones que vive el director al momento de organizar la planta docente, considerando que la manera de organizar a los docentes, es una actividad que está permeada por distintos elementos objetivos y subjetivos que advierten la decisión del director. Específicamente tomaremos como referente lo que ocurre en el estado de México, pero seguramente no es exclusivo de la entidad y más bien puede ser ilustrativo del funcionamiento de los diferentes subsistemas estatales.

## 2.2.- El director y la organización escolar: el caso de la organización docente en el estado de México.

EL director es un elemento importante al momento de organizar y propiciar el funcionamiento de la secundaria, es una de las responsabilidades que se le encomienda a través de lineamientos objetivos. Las leyes, reglamentos y diversos mecanismos que se utilizan para regular ciertas acciones del servicio educativo, son derivadas de políticas específicas que no cumplen o siguen un curso de acción diferente al que fueron encomendadas. Sin embargo, estas tareas no sólo se realizan conforme a la normativa establecida; sino también, en cuanto a usos y costumbres del mismo sistema educativo, como de la institución; esta dinámica define el trabajo del directivo en la institución escolar.

*Esta situación de desencuentro constante entre lo que dicen las políticas y las normas y lo que realmente hacen los sujetos en las organizaciones, da cuenta de que unas y otros siguen cauces distintos, responden a tiempos, factores y circunstancias diversas, lo cual termina por influir de alguna manera en los procesos y resultados educativos. (Rivera, 2009: 63).*

En este sentido, no hay consonancia entre lo que dicen las políticas y las normas y lo que realmente pasa. Pues, no tendría sentido referirse a las normas como entidades únicas y fijas, y como principios fundantes de legalidad, garantizadoras de la estabilidad y la regularidad de un orden dado, *–se les tendría que mirar como elementos inestables cuya forma y significado se configura en tanto insertos en un sistema de significaciones que las relaciona con otros elementos bajo formas específicas” (Granja, 1992: 134).*

Si tratamos de entender la cuestión de la organización docente en cuanto a la falta de correspondencia entre perfiles y asignaturas que se imparten, solo a través de las normas y regulaciones que dictan la política de ingreso al sistema educativo,

solo comprenderíamos que los mecanismos de regulación están determinados de forma a priori, como entidades fijas y rígidas que por sí mismos contienen la irrupción de lo irregular (Granja, 1992: 134), cuestión que está por indagarse y que en términos de gestión es poco probable.

La figura del director esta investida de autoridad y como tal es un tomador de decisiones. Sus tareas son múltiples y complejas, sus decisiones están basadas tanto en aspectos que señala la normativa, como por los marcos referenciales propios. Precisamente, en cuanto la organización del personal docente en relación a la asignación de asignaturas y de horarios en el estado de México, ha sido un agente clave, cuya decisión es crucial, y se ve alimentada y fortalecida por lo que se advierte en los siguientes cuatro aspectos:

- 1) Los nombramientos de los egresados que expide el gobierno del estado de México, sólo especifican las horas a impartir y no las asignaturas. De hecho, las disposiciones reglamentarias en materia laboral para los servidores públicos docentes del subsistema educativo estatal no es muy claro, ya que no mencionan si el nombramiento que se emite debe de referir las asignaturas a impartir por el docente. Aunado a que, a la docencia, ingresan docentes con diversos perfiles, inclusive son adscritos a la docencia profesores con una formación inicial muy poco acorde para el nivel de secundaria.
- 2) El director es el que organiza y reporta su planta docente de acuerdo al número de horas y asignatura que imparte el docente, cuestión que puede manipular libremente.
- 3) Los cambios de adscripción y permuta se da por horas y no por asignaturas, por lo que puedes obtener más o menos horas, lo que puede implicar un movimiento de asignaturas en la escuela a la que llega el docente.

- 4) En el estado de México no existen las horas de servicio- aunque cabe señalar que no están reglamentadas y que en las secundarias del distrito federal funcionan de manera discrecional- por lo que todas las horas son frente a grupo, lo que implica una organización distinta, es decir, un docente que tiene 13 horas y un perfil de matemáticas no puede dar solamente la asignatura de matemáticas, ya que sólo pudiese cubrir 10 horas y le quedarían 3, las cuales las tiene que cubrir frente a grupo y con una asignatura del mapa curricular vigente.

Debido a lo anterior, el director es el sujeto que tiene que asignar la asignatura a impartir por el docente, haciéndose valer de diversos y distintos elementos; algunos apegándose a las exigencias de las condiciones externas u objetivas y otros tantos, tomando en cuenta los marcos de referencia particulares de los cuales se vale el director para tomar las decisiones. En algunas ocasiones considera los dos aspectos, no los excluye en la toma de decisión.

Por ejemplo, en algunas situaciones el directivo puede considerar, el poder o la influencia (Ball, 1989) que pueda expresar en las actividades que define dentro del marco de lo encomendado por el sistema educativo estatal, cuestión que se puede advertir limitada o con gran alcance, según la posición y el tipo de interacción que pueda establecer el directivo con las autoridades; así como la posición e interacción que mantenga con los miembros de la comunidad escolar.

Carbajal (1988) refiere que el director es percibido, como la persona comisionada oficialmente con ese rango para representar a las autoridades escolares ante el resto de quienes conforman la escuela, lo cual, le atribuye como funciones principales la de vigilar y hacer cumplir las disposiciones oficiales, y consecuentemente, adoptar el rango de autoridad real por el sólo hecho de ser nombrado como tal. Es decir, el director trata de responder a las demandas que

expresan las condiciones externas del servicio educativo y no necesariamente a los requerimientos institucionales particulares.

Sin embargo, hay una posición del director que lo puede ubicar como un agente en constante y armoniosa interacción con sus superiores, lo cual, le otorga ciertas complacencias o tomas de decisión respaldadas, o al contrario, restricciones en las acciones que se pretenden emprender. Pero las tomas de decisión del director no se ubican únicamente con sus superiores, también es con sus subalternos, con ellos mantiene un estrecho contacto.

En este tenor, Ezpeleta (2004) menciona que en la práctica de las relaciones jefe-subalternos, en términos estrictamente laborales, el control de la puntualidad y los horarios, el manejo de la jornada de trabajo, los permisos y los criterios para justificar inasistencias, hasta las formas de supervisar y alentar el desempeño con los alumnos, son en gran medida objeto de negociación, con límites variables o difusos, dependiendo de la tradición de cada establecimiento, de los distintos núcleos de poder en la planta docente, así como de la ecuanimidad, debilidad, firmeza y convicciones profesionales del directivo. Es decir, diversos factores son los que se ponen en juego al momento de hacer funcionar la institución escolar, unos con límites más claros, otros presentándose como difusos; acciones que posibilitan la mejora del servicio educativo y otros que lo restringen. Las decisiones con respecto a la asignatura que el docente puede impartir, se negocian con base a intereses y a las relaciones de poder que se establecen entre los miembros del centro escolar.

El hecho de que el director haga uso de procesos de negociación, en los cuales se pongan en juego intereses particulares o comunes para establecer definiciones en las condiciones laborales de los docentes, como es la determinación del horario del docente por parte director (Sandoval, 2000) o, de igual manera, la asignación de asignaturas, nos indica que el director es clave en este tipo de tareas. Además, la decisión que asume el directivo también puede responder a los procesos de

negociación —culturales” que operan en la vida cotidiana para el funcionamiento de la escuela secundaria.

En uno de los estudios realizados por Justa Ezpeleta ( 2004), donde se analizan las condiciones institucionales que enmarcan el trabajo de los maestros y directivos de las escuelas primarias, encuentra que la jerarquía que formalmente se asigna a la dirección, corre a la par con la incidencia que él pueda ejercer en el movimiento cotidiano de la institución. En este plano, el director constituye la primera y única autoridad inmediata, legítima. Más allá de las metas generales señaladas por el sistema educativo, la dirección de la escuela es quien define, de hecho, en forma implícita o explícita, los objetivos locales del trabajo e incide fuertemente en la definición de las reglas locales del juego institucional (qué debe hacerse y cómo, qué es lo importante y cuáles cosas se pueden postergar, etcétera).

Además de que las decisiones del directivo se nutren de otros aspectos, se ponen en juego aspectos de tipo administrativo, en el sentido de que en algunos de los nombramientos de los docentes aparece el número de horas y asignaturas a impartir y en otras no, es tan difusa esta situación que es un poco difícil mencionar en qué momentos se señala la asignatura a impartir, lo cual, nos invita a reflexionar sobre los criterios que se utilizan para la asignación de materias. Lo anterior con independencia de los factores pedagógicos e institucionales que se viven en la vida cotidiana de la escuela, los cuales son elementos siempre presentes en la definición de las condiciones laborales de los docentes (Ezpeleta, 1992) y de la toma de decisiones de los directivos.

En ocasiones las decisiones que toma el director pueden estar basadas en aspectos culturales y complementarse con aspectos pedagógicos. Una situación que se ilustra en el estudio Pastrana (1994), en donde se analiza la organización local del trabajo diario, dirigido o guiado por los directores, y encuentra que la organización local del trabajo es abordada por el director de una forma compartida

y consensuada, que es construida por los miembros de la escuela y que obedece a criterios compartidos por la comunidad escolar y no está limitada sólo por los aspectos normativos que regulan las funciones del director. Por ejemplo, la asignación inicial de grados se realiza con base en las preferencias de los maestros. El director evalúa estas preferencias atendiendo a las exigencias pedagógicas del grado requerido y a su estimación de las cualidades de los candidatos que, por otra parte, no tiene reparos en explicitar. En secundaria es la asignación de grados y materias, pero la dinámica que se ilustra puede representar los aspectos que se llevan a cabo para organizar la planta docente en el nivel.

Lo anterior lleva, según Pastrana (1994), a ubicar a la escuela en la que estuvo realizando el estudio, a que sea considerada como una escuela exitosa, a pesar de las condiciones adversas en las que se ubica el establecimiento escolar. En esta escuela, los docentes se sienten "tomados en cuenta". Los maestros de grupo consideran que el estilo de ser del director es determinante para el funcionamiento del plantel, de ahí que se destaque su valor pedagógico, el apoyo a la docencia define al buen director. El director atiende las demandas que visualiza en la dinámica que se desarrolla a diario en la institución escolar, trata de satisfacer las necesidades particulares del centro escolar. Es una forma distinta de operar en los recintos escolares, pero que puede coadyuvar a la mejora del servicio educativo.

Por lo tanto, el director de secundaria es pieza clave para la gestión y la organización de la escuela, en cuanto a la asignación de materias a impartir por el docente, pudiendo utilizar su autoridad, la negociación y distintos elementos en la toma de decisiones, aspectos que en ocasiones no son excluyentes, es decir, puede considerar elementos de orden normativo en concordancia con elementos de naturaleza subjetiva. Todo dependerá de las relaciones que establece el directivo con los docentes y con sus autoridades.

García Luna (2002) refiere que cotidianamente los directivos se debaten, entre la conveniencia de tomar decisiones a partir de lo que la normatividad indica, lo que les dicta su consciencia o experiencia, lo que derive del acuerdo con los profesores y, en el mejor de los casos, con los padres de familia y con los alumnos. La realidad supera a la norma, por tanto, mucho de lo que ellos hacen se encuentra en los acuerdos escolares que se generan entre los miembros de la comunidad, aunque en ocasiones no siempre la excluye totalmente.

En esta misma línea, Etelvina Sandoval (2000), una investigadora que se ha interesado por realizar estudios en el nivel de secundaria, analizó las prácticas de gestión de los directores de escuelas secundarias. Los resultados mostraron que el trabajo de los directores en la gestión escolar se encontraba enmarcado por los límites que le imponían: el contexto particular de cada una las demandas de la institución, y las condiciones estructurales e históricas del sistema educativo. Es decir, la labor directiva se ve envuelta en condiciones objetivas y subjetivas, al momento de llevar a cabo su práctica el director se ve inmerso en ambas condiciones, amabas interactúan y no necesariamente son excluyentes.

En otro estudio, en el nivel de secundaria, Furlan, Landesman y Pasillas (2000), indagaron sobre algunos aspectos relacionados con la problemática de la gestión y las expectativas de los profesores y directivos sobre una mayor autonomía para tomar decisiones pedagógicas. Los investigadores encontraron que la percepción que cada director tenía sobre la autonomía de la escuela y la manera en que ésta se ejercía, fueron importantes para determinar el sentido de sus acciones, y que ello dependía del tipo de relaciones que establecían con el sistema educativo y éstas relaciones limitaban o no su libertad para generar, como escuela, estrategias novedosas y compartidas. Por lo tanto, las acciones que genera el directivo están en constante interacción entre lo que la norma expresa y lo que él percibe a nivel particular.



En este conjunto de estudios que se muestran, se puede observar que de los hallazgos encontrados por los investigadores, la participación y la forma de organizar la institución escolar por parte del director, como figura clave, se ve enmarcada por una serie de condiciones objetivas y subjetivas, que limitan o no, la práctica del director, pero que orientan el rumbo del servicio educativo.

En la siguiente sección abordaremos qué funciones son propias del director de educación secundaria y cómo responde a las demandas del ámbito normativo, ya que en ocasiones las funciones que tiene que desempeñar no son claras y sistemáticas, implicando que la organización de la planta docente se vea inmersa en una serie de decisiones que el director tiene que tomar, con los recursos y habilidades con las que él cuenta.

### *2.3.- El director y sus funciones dentro de la escuela secundaria*

El director es la máxima autoridad de la escuela, y él es el principal responsable de todas las actividades y sucesos que ocurran en la institución (SEP, 1982). Para efectos legales, el director de la escuela es aquella persona que posee un nombramiento oficial y que su llegada al cargo fue legitimada por algún proceso de selección.<sup>6</sup> El director cuenta con la legitimidad para tomar a cabo decisiones que giran en torno a la organización y funcionamiento de la institución.

El director es responsable de administrar los centros escolares conforme a las normas y ordenamientos que dicta la Secretaría de Educación Pública (SEP). El

---

<sup>6</sup> El reglamento de Escalafón de los Trabajadores del estado de México (1993) menciona que para poder aspirar a una dirección escolar, los trabajadores lo pueden hacer mediante dos formas, por la vía administrativa o por el concurso. Por la primera, los trabajadores tendrán derecho a ser promovidos con la sola presentación de la documentación oficial que acredite su formación profesional. En la segunda, los trabajadores tendrán derecho a participar para la obtención de un puesto, a través de un movimiento horizontal o vertical. Aunque también, se accede a las plazas de dirección a través de diferentes mecanismos, como la recomendación (Lozano y Lozano, 2011; Montaña 2009), o por la vía del sindicato, principalmente el SNTE (Sandoval, 1988, Montaña, 2009) o el SMSEM en el estado de México (Rogel, 2004).

director es la persona autorizada, por la SEP o por el gobierno de la entidad estatal, para administrar, organizar y dirigir el funcionamiento de los centros escolares (SEP, 1982).

Las funciones generales y específicas que debe desempeñar el director de la escuela secundaria, se establecen en los acuerdos 96, 97 y 98, donde se expresan los ordenamientos y normas a seguir para la organización y funcionamiento de la educación básica. Además, en el Manual de organización de la escuela secundaria se establece las características y funciones a desempeñar por el director escolar. A continuación se presentan las tareas que el director tiene que realizar y que se vinculan con la organización de la planta docente, en relación a la asignación de materias a impartir.

### *2.3.1.- Funciones generales del director*

- Responsabilizarse de la adecuada administración del personal y de los recursos materiales y financieros con que cuente el plantel.
- Proponer, conformar la estructura educativa 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.

Con respecto a la primera función, se puede referir lo siguiente, la administración del personal puede ser una tarea muy amplia y al mismo tiempo ambigua, pues da lugar a diversas tareas que se tienen que coordinar como: el conocimiento, las destrezas, habilidades, capacidades y experiencias del grupo de docentes que conforman la organización, con la finalidad de lograr la consecución de objetivos y metas que coadyuven a una mejora del servicio educativo del nivel de secundaria.

Es un hecho que el director de educación secundaria tiene que llevar a cabo una administración del personal a su cargo, pues como vimos en el capítulo anterior, la escuela secundaria está constituida por una diversidad de perfiles, con características disímiles y particulares, que ingresan a la docencia bajo estas

condiciones. El director de secundaria, con estos recursos un tanto caóticos y limitados- pues una gran parte de la constitución de la planta docente imparte una asignatura distinta al campo de especialización- es que organiza su planta docente. En este sentido, la perspicacia del director y los elementos de los cuales se vale para hacer funcionar la institución a su cargo, son los que van a posibilitar u obstaculizar el éxito del servicio educativo que ofrece la escuela secundaria.

Son decisiones importantes las que toma el director en cuanto a la organización docente, pues otra de las tareas a realizar, es la de llevar a cabo la propuesta para que un docente pueda integrarse o incrementar horas en la institución que está a su cargo. Esta decisión, no es menor para el centro escolar, pues será un miembro que le dará un funcionamiento particular a la institución, sobre todo cuando se mira que los lineamientos administrativos y normativos son poco claros, ya que no se especifica de manera detallada las características que se necesitan para cubrir las horas que se ofertan, sólo se requiere que tenga la licenciatura y la disponibilidad de horario.

Lo anterior, conlleva a que las decisiones que toma el directivo, puedan ser un factor que abona a la existencia de la diversidad de perfiles, pues puede proponer a docentes con licenciatura, sin considerar la correspondencia entre la formación inicial y la asignatura a impartir. Además que es un elemento que suma hacia lo caótico y desorganizado del servicio educativo que se ofrece en la escuela secundaria a nivel nacional, como a nivel estatal; el estado de México es una entidad con estas peculiaridades.

En este apartado se señalaron algunas de las funciones generales, en las siguientes líneas se abordan algunas de las funciones específicas a desempeñar por el director escolar, contempladas en el Manual de Organización de la Escuela Secundaria, indicando sólo algunos rubros de los diez considerados en el manual y algunas de las funciones específicas que puedan ser representativas para el tema de la organización docente y su relación con los perfiles de los profesores.

### 2.3.2.- *Funciones específicas del director*

En materia del personal:

- 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.
- Supervisar la elaboración y la actualización de la plantilla del personal de la escuela.
- 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 técnico-pedagógica:

- Evaluar la efectividad de los métodos, técnicas y materiales didácticos empleados en la conducción del aprendizaje.

Límites de autoridad:

- Presentar, cuando procedan, las propuestas sobre necesidades de personal para cubrir los servicios del plantel.
- Señalar los grupos que deba atender cada profesor y autorizar los horarios de clases.

En las funciones específicas que se acaban de señalar, se refrenda el hecho de que el director toma decisiones administrativas importantes en relación a la conformación de su planta docente, pero además se agrega que es un actor

importante en observar el desarrollo del servicio pedagógico del docente, lo cual le permite tener un conocimiento del desempeño del docente en este ámbito, y por otro lado, identificar las necesidades docentes que hay en su plantel, no solamente en términos administrativos de cubrir un espacio de un docente, sino en función de las necesidades pedagógicas que se tendrían demanda su plantel.

El atender no sólo las necesidades administrativas, sino también las pedagógicas, coadyuva a vislumbrar un horizonte esperanzador, donde el directivo, pueda ser un actor que le pueda dar un sentido diferente al funcionamiento de la escuela secundaria, donde posiblemente puedan estar ubicados los docentes en las asignaturas en términos pedagógicos, educativos y no sólo administrativos, de lo contrario ser un actor que cumpla la función pedagógica en términos de una tarea más que se lleva a cabo, pero no con la mirada de organizar de forma distinta el plantel que tiene a su cargo. Por lo menos, es una posibilidad.

Las tareas o funciones que realiza el director, aunque están señaladas en los lineamientos, llevan a que el directivo pueda realizar las actividades con cierta flexibilidad y maniobra, ya que no son claras, inclusive algunas suelen aparecer como paradójicas. Sin embargo, en muchas ocasiones esta situación puede resultar fructífera, pues el funcionamiento de la institución puede ser diferente e incluso mejor. Lo importante a destacar es que estas prácticas permiten que el director tome decisiones en función de la percepción que él tiene. Es decir, el director puede realizar las tareas conforme a los lineamientos, a la costumbre o la percepción que él tenga, o puede que ambos aspectos influyan para que el director tome las decisiones; no siempre son excluyentes. En el apartado siguiente, se expondrá lo que un directivo realiza de manera cotidiana en los centros escolares.

#### 2.4.- *Funciones directivas: entre el ámbito normativo y las tradiciones organizativas.*

Algunos autores que hablan acerca de las tareas y funciones a desempeñar por los directores, identifican que existen diferentes y variados esquemas conceptuales que permiten caracterizar las funciones que pueden desempeñar los directivos. Por ejemplo, Gimeno (1995) referido en Murillo (1999) menciona lo siguiente:

- a) Por un lado, los directivos se pueden limitar a realizar las funciones que actualmente se desarrollan, definidas por la normativa legal o por las tradiciones organizativas.
- b) Otra alternativa puede ser que el directivo sólo considere lo que deben hacer los directivos para llegar a una determinada situación ideal.
- c) Una tercera propuesta metodológica en la definición de las tareas directivas es la combinación de las dos anteriores, es decir, la necesidad de plantear cualquier modelo de puesto de director desde la posibilidad de realización dentro de los marcos vigentes o de los previstos, pero considerando determinados patrones ideales de referencia sustituidos por modelos, ideas y valores que en alguna medida pueden, incluso, estar introyectados en los esquemas de percepción y valoración de los mismos directores.

Por lo tanto, podemos ver que las funciones y tareas que pueden realizar los directivos en los centros escolares puede ser determinado por las condiciones objetivas, es decir, las funciones definidas de acuerdo por la normativa legal o por las condiciones subjetivas, es decir, las que están interiorizadas en los esquemas de valoración y percepción de los directivos; o también, por una combinación de condiciones objetivas y subjetivas.

Es importante referir que las tareas que el directivo realiza en la escuela secundaria, en muchas de las ocasiones responden a tradiciones organizativas o a esquemas de valoración y percepción de los directivos y no sólo a la normativa,

o las dos en su conjunto, porque no hay claridad en lo que enuncian los lineamientos, lo que da lugar a que las decisiones que lleva a cabo el director respondan a las percepciones del directivo o a las dinámicas institucionales que se viven en la cotidianidad de la escuela.

Para Armas y Zabalza (1996) las funciones directivas es lo que deberían de hacer los directivos, lo cual constituye el perfil ideal o deseado de la dirección, mientras que las tareas directivas es lo que realmente hacen los directores y describen el perfil real de la dirección. Hay un ideal que marcan los lineamientos de lo que deben de hacer los directivos y lo que realmente hacen, según sus percepciones y las necesidades de la institución.

Bali (1989) refiere que la tarea directiva se desarrolla en espacios organizativamente complejos, poco estables y menos comprensibles de lo que se supone. Por ello, cualquier indicación normativa o patrón de conductas que exprese cómo resolver dicha tarea, nunca podrá ser aplicado de manera exacta en la realidad. Así es como opera la organización docente en el estado de México, realmente el funcionamiento de la secundaria no puede obedecer a un orden sistemático en cuanto a la correspondencia de la formación inicial y la asignatura impartir, porque hay diversos aspectos administrativos, políticos, culturales y pedagógicos que entran en juego al momento de tomar las decisiones el directivo.

Cuando la escuela como organización socialmente construida (Greenfield, 1988) cuyo funcionamiento no responde siempre a lo establecido formalmente por las regulaciones u ordenamientos, se vuelve más compleja y la tarea del director se ve envuelta en esa complejidad. Nos encontramos ante una organización en la que la conexión *entre y dentro* de los niveles organizativos no es muy fuerte, los elementos están *débilmente articulados* (Weick, 1976), o a veces funcionan independientemente o con muy poca conexión entre sí.

Puede ser que bajo esta mirada los actores de la organización escolar trabajen aisladamente unos de otros, incluso aunque haya ordenamientos formales escritos que establezcan lo contrario, asimismo pueden coexistir creencias y modos de

entender y pensar la acción educativa completamente diferente entre sí. Por ejemplo, el director puede realizar una propuesta para que un docente ocupe las horas docentes de una asignatura, bajo ciertos requerimientos de las autoridades superiores y que la propuesta no se respete e ingrese a cubrir las horas un docente que no cumple con las necesidades de la escuela, no hay una comunicación y articulación entre niveles, así que cuando llega el docente a la institución el director se tiene que valer de lo que tiene al alcance para hacer funcionar el centro escolar.

Un sistema débilmente articulado como la escuela, facilita desde luego, la flexibilidad, las soluciones noveles, la autonomía profesional, entre otros; pero es también un sistema más elusivo, menos tangible y más difícil de dirigir (Manasse, 1985). Esto hace que las tareas de los directores sean más complejas, que se enfrentan en la escuela a distintas ambigüedades, acciones o metas que muchas veces no son claras y que son difíciles de seguir ya que no se comparten entre los distintos actores. Todo ello hace que los esfuerzos de un director para coordinar y

En otra línea, Escudero (2004) refiere que las funciones directivas suelen caer en las condiciones subjetivas más que las objetivas, mencionando lo siguiente:

*“Al hablar de la función directiva hay que echar una mirada más allá de ella misma. Seguramente el ejercicio de la dirección tiene mucho de subjetivo y depende de la encarnación que los sujetos hacen de esa función” (p.150).*

Por su parte, Gairín y Villa (1999) refieren que las funciones y tareas de los directivos se nutren de las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas, refiriendo lo siguiente:

*La función directiva, es entendida como expresión de un conjunto de influencias- sociales, culturales, políticas, administrativas e incluso, personales- que se dan en el centro educativo en*



*interacción dinámica con el contexto más amplio en el que éste se ubica (p.32).*

Borrel y Chavarría (2001) identifican básicamente dos funciones que se ponen práctica en el trabajo directivo.

A las funciones directivas, bajo la concepción tradicional, se les divide en dos campos: el administrativo-burocrático y el de liderazgo pedagógico. El primero se encarga de tareas de gestión y administración y comprende el adecuado mantenimiento de la documentación, la preparación de documentos, la confección y el control presupuestario, la administración del personal, la disciplina de los estudiantes, la regulación y control de los horarios, la administración del edificio, la gestión de equipamiento, entre otras. En cuanto a la segunda, tendrá que estimular y apoyar a los que están implicados en las tareas de enseñanza-aprendizaje para conseguir las metas propuestas y lograr un sistema de cohesión que lo facilite.

Lo importante es diferenciar dos ámbitos en los que el director interviene, según su función: el administrativo y el pedagógico. Al encontrarse el directivo con los dos ámbitos señalados y saber que esas funciones no son tan claras en el lenguaje escrito, como lo hemos visto, lleva a que el directivo eche mano de los recursos con los que cuenta, a lo mejor con las mejores intenciones, pero tal vez, sin la orientación o el acompañamiento que ello merece<sup>7</sup>, como es el caso de la organización docente en relación al perfil docente y la asignatura a impartir.

Entonces, en la práctica, aunque pueda *“la función directiva estar muy condicionada por el sistema legal de la escuela”* (Sarasola, 2002:69) y el director quiera legitimar su práctica a partir de respetar al pie de la letra las funciones administrativas, no es tan sencillo. El perfil predominante administrativo del director escolar se puede asociar con un modelo de centro escolar dependiente, centrado en la amplia normativa que les afecta, identificarse con ella, trasladarla a

---

<sup>7</sup> En el siguiente capítulo, donde abordaremos el tema de gestión, ilustraremos como la gestión que se vive en el sistema educativo poco coadyuva o acompaña las decisiones que el director toma en la escuela.

la comunidad y tratar de hacerla cumplir, sin embargo, el sistema legal de la escuela no puede operar con el vigor que desea, porque hay otros elementos entran en juego en la definición del curso de acción que pueden tomar las decisiones del director.

Gairín (1998), refiere que *“la posición y naturaleza del trabajo directivo quedan enmarcados de una manera general por la delimitación que se haga de los modelos de organización y dirección donde ejercen su actividad y, de manera específica, por los requerimientos y exigencias que tienen y por su capacidad para dar respuesta a ellos”*(p.37).

Cuando el directivo organiza la planta docente, considerando las funciones administrativas o las pedagógicas, no sólo es responder a ellas en términos de una tarea más a cumplir, sino que ejerce su actividad en relación a los requerimientos y exigencias que él visualiza en el centro escolar que está a su cargo, puede que demande a un docente que cumpla con el perfil de la asignatura o puede que no le interese cumplir con esa parte, porque él trata de dar respuesta a una situación distinta, por ejemplo, realizar una propuesta en términos de fortalecer relaciones sociales con distintos actores. La decisión que tome el directivo, tendrá que ver con la capacidad de respuesta que él pueda mirar.

Mintzberg (1991) menciona que los directivos hacen *“un conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o puesto determinado. La personalidad individual puede afectar cómo se desempeña, pero no el hecho de que se desempeñe”* (p.85) y divide las actividades directivas en tres grupos, las correspondientes ante todo a las relaciones interpersonales, las que tratan principalmente la transmisión de información y, las esencialmente dedicadas a la toma de decisiones.

En lo que respecta a la primera, hablamos de que hay directivos que tratan de dar respuesta a la conservación o fortalecimiento de las relaciones que han establecido con los diferentes actores de la educación, priorizando ello y actuando en función de este interés y relegando otros posibles aspectos; por ejemplo,

respetar y mantenerse al margen de las propuestas que se hacen de los docentes por parte del sindicato o de alguna autoridad educativa, sin interesar, las necesidades reales y específicas del centro escolar que dirige.

En cuanto a ser un transmisor de la información, puede ser un directivo que no muestre mucho interés por organizar una planta docente acorde con sus expectativas o con las necesidades que se observan, entonces informa la vacante docente que se tiene cubrir a la autoridad educativa correspondiente, pero no realiza la propuesta por diversos motivos, espera a que llegue el docente faltante a la institución y después de ello organiza la planta docente, según sus apreciaciones.

En lo que respecta a un directivo como un tomador de decisiones, es aquel que independientemente del tipo de decisión que toma, pertinente o no, decide con cierta independencia<sup>8</sup> la organización y el funcionamiento de la escuela, según las necesidades y apreciaciones que él considera, basándose en un conjunto de aspectos pedagógicos, políticos, administrativos y organizativos para tomar una decisión.

Por otra parte, Borrel y Chavarría (2001) refieren que *“el conjunto competencial que le corresponde a cada directivo viene dado por una serie de funciones y, en ocasiones, también por un haz de atribuciones y potestades que posibilitan el cumplimiento de las funciones”* (p.32).

En relación a las funciones directivas Borrel y Chavarría señalan dos componentes:

- 1) *“El contenido expreso de todas y cada una de las funciones directivas constituye su componente objetivo, que caracteriza un puesto de trabajo desde la vertiente efectiva.*
- 2) *El componente subjetivo de la función directiva está representada por la percepción que de ella tiene el propio director”* (p.40).

---

<sup>8</sup> Es preciso referir que la independencia no implica el aislamiento, puede tomar decisiones el director considerando al colectivo docente.

En este sentido, podemos observar que las funciones del directivo están constituidas por el ámbito objetivo y subjetivo, cada uno con su propia orientación, pero entrelazados en una correspondencia importante. El actuar del director en la práctica está mediatizado por la normatividad y por los marcos de referencia personales y culturales que el director ha construido a partir de sus experiencias y exigencias.

Las funciones que desempeña un director están determinadas por el constante diálogo entre las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas que se desarrollan en la trama de los centros escolares, es a partir de la situación de éstos elementos que el director toma decisiones o no, con respecto a la organización escolar del establecimiento a su cargo.

Hemos visto hasta este momento que las diferentes funciones y tareas que el director tiene que realizar en la complejidad de su trabajo, son múltiples y variadas, las cuales se nutren de las diversas formas de definir y mirar a la figura del director, a continuación se presentan algunas definiciones que giran en torno al concepto de director.

#### *2.5.- Definición del director escolar*

Bolman y Deal dentro de una visión mitológica del director, los identifican como los *–actores racionales que utilizan la mayor parte de su tiempo planificando, organizando, coordinando y controlando actividades de sus subordinados”* (1987:241).

Bajo esta definición del director, parece que lo que realiza como tareas puede tener una doble lectura, pues toma decisiones en función de organizar una planta docente de acuerdo a diversos criterios funcionales administrativamente o intencionales pedagógicamente, por referir algunos. Pero también, puede ser que

el director el funcionamiento de los recintos escolares esté basado en tomas de decisiones con matices controladores, donde el director asigne a un docente una materia con la finalidad de tener el control sobre sus subordinados, ello es lo que le puede interesar al docente, relegando totalmente la parte pedagógica para estas decisiones.

Por otra parte, Veciana (1999) define a la dirección como *“un proceso dinámico de actuación de una persona (dirigente) sobre otra u otras (dirigidos o grupo humano) con objeto de guiar su comportamiento hacia una meta u objetivos determinados, a través de su prioridad de decisión que le confiere su posición de poder”* (p.15).

Esta definición de director es interesante, porque nos hace cuestionar hacia dónde van o miran los directivos en las acciones que emprenden con el colectivo docente, es dar prioridad al establecimiento del ejercicio del poder y a través de ello mantener subordinado y controlado a los docentes, es ser fiel a los principios normativos independientemente de todo lo demás, es mantener o fortalecer las relaciones interpersonales con los diferentes actores educativos o es luchar por alcanzar la tan anhelada calidad educativa y la mejora de la práctica docente en términos pedagógicos. Cualquier aspecto que priorice el directivo, tiene algo en común y que es elemento determinante para la organización docente: influir sobre la conducta del personal.

Como lo refiere Antúnez (2000), *“dirigir una escuela es la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación”* (p.24)

Por otro lado, Escudero menciona que *“la dirección puede concebirse como el resultado de la construcción particular que los sujetos particulares hacen de ella, dentro de un sistema cuya cultura, relaciones y prácticas regulares, delimitan tanto sus márgenes de posibilidad como sus fronteras”* (p.151).

Precisamente, las decisiones que toma el directivo, en cierto sentido, son las que posibilitan u obstaculizan un funcionamiento pertinente en las escuelas secundarias, ya que hay prácticas culturales que se desarrollan en las instituciones, que lo que fomentan es la alimentación de un servicio educativo desordenado y caótico, o de lo contrario, se apuesta por una organización distinta, a lo mejor más ordenada. Cabe aclarar que el hecho de perfilar al docente en la asignatura en la que es especialista no asegura el éxito en la práctica educativa ni en la educación en general, pero sí coadyuva en términos organizativos a tener una institución más ordenada, sistemática y probablemente más coherente en términos pedagógicos y administrativos.

De igual forma, lo anterior lo refrenda Arias y Cantón (2006) cuando refieren que la dirección escolar *“es una función que ejercen profesores o maestros especialmente formados y capacitados para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar el centro educativo hacia metas de calidad”* (p.92).

Se puede ir señalando que la tarea de la dirección es compleja y aborda diferentes actividades y desde distintos ámbitos, de tal manera que se puedan alcanzar ciertos objetivos institucionales que orienta el director, que pueden ir desde los que se señalan en los ordenamientos o normas emitidos por el sistema educativo, hasta las regulaciones o normas internas que se puedan generar y negociar en el centro escolar. Inclusive, el directivo puede realizar actividades que pueden salir fuera de estos márgenes y posibilidades, como se refiere en las siguientes líneas.

Mintzberg (1991) considera que el directivo *“se puede definir como aquella persona que está a cargo de una organización y si se le pregunta qué hace, probablemente dirá que planifica, organiza, coordina y controla; pero al observar lo que realmente hacen los directivos puede sorprender que no existe relación entre lo que se observa y lo que explícitamente el directivo manifiesta hacer”* (p.7).

Además, Mintzberg (1991) menciona que *“considerando los hechos sobre el trabajo de dirección podemos ver que el trabajo de un directivo es enormemente complicado y difícil. El directivo está sobre cargado de obligaciones, aun así no*

*puede delegar fácilmente sus tareas. En consecuencia, se ve obligado a trabajar demasiado y a realizar demasiadas tareas superficialmente. A la brevedad, la fragmentación y la comunicación oral caracterizan el trabajo y éstas son las mismas características del trabajo de dirección que han elaborado los intentos científicos por mejorarlo” (p.82).*

Antúnez (2000) refrenda lo dicho por Mintzberg, cuando refiere que diversos estudios señalan que los directivos escolares desarrollan una actividad intensa que se caracteriza por ejecutar un gran número de tareas, de naturaleza muy variada, realizada en períodos cortos de tiempo, de manera muy fragmentada- por tanto, sometida a múltiples interrupciones- y utilizando medios fundamentalmente verbales .

Gairín (1995) menciona que impera una visión mítica en torno a las tareas directivas, digamos una imagen creada del director; sin embargo, *“la realidad nos enseña que, a menudo hacen algo más y no siempre aquello que teóricamente se les asigna” (p.93).*

En tal sentido hay una *“visión mitológica”* cuando se supone que los directivos son sujetos racionales: *“que dedican su tiempo a planificar, a coordinar y controlar, que se presentan con la imagen de ejecutivo moderno, bien vestido, con un escritorio, en una oficina bien ordenada, ayudado por colaboradores leales y utilizando medios de comunicación sofisticados, suena bonito, pero es a menudo fantástico” (Gairín, 1995:93).*

Gairín (1998) refiere que la caracterización del trabajo directivo se puede presentar de la siguiente manera:

- a) Fragmentado
- b) Variado
- c) Breve
- d) Poco formalizado

Evidentemente, las formulaciones, frecuentemente presentes en la configuración de la estructura organizativa de los centros educativos, se asocian a un sistema fuertemente burocrático (Fernández, Álvarez y Herrero, 2002) y gerencial, coincidente también con uno de los focos estratégicos de PRELAC (UNESCO, 2002). Una organización institucional burocrática, en términos gerenciales es poco flexible, pero también, poco clara, como lo veremos en apartados posteriores.

Para cerrar este apartado, podemos referir que la definición de director y las tareas que tiene que emprender son bastante variadas y complejas, que están en relación con diversos actores y que están envueltas por regulaciones de orden normativo, pero que se ven constantemente alimentadas por las exigencias de la dinámicas cotidianas, y que a través de la interacción de las condiciones objetivas y subjetivas que se viven en la escuela, es que son las formas en que puede constituirse la organización escolar. La dirección escolar se ve envuelta por las exigencias normativas como por la dinámica que se desarrolla y se construye en la escuela. No siempre son excluyentes.

A continuación se presentará los enfoques que constituyen a la dirección escolar, los cuales han tenido incidencia importante en la conceptualización de la figura del director y sus funciones, en el papel del director en el cambio escolar, en la dirección educativa de las escuelas y en la organización docente y el funcionamiento que el directivo impulsa en el centro que tiene a su cargo. El primero que se presentará, es el enfoque racional

## *2.6.- Enfoques de la dirección escolar*

### *2.6.1- Enfoque racional de la dirección escolar*

De manera simultánea a la visión racional de la organización, en la que ésta es conceptualizada como una entidad real, con existencia objetiva independiente de los individuos que la constituyen, que persigue metas explícitas y que puede



funcionar con niveles altos de predictibilidad y certidumbre con base a procesos racionales y bien delimitados, se desarrolló una concepción de la dirección escolar como un proceso esencialmente racional y orientado al logro de metas formales de la organización. El director es visto como un gestor en la organización.

En este sentido, es importante referir que los antecedentes de la gestión, desde la construcción racional o burocrática, está representada a comienzos del siglo XX por Fayol, Taylor y Weber. El estilo burocrático pone énfasis en el aspecto institucional del sistema educativo y de las escuelas, guiándose a partir de los reglamentos y las normas. En la administración burocrática la institución está en función de los papeles que desempeña y, éstos se orientan en relación a las expectativas institucionales. Y precisamente, la función del directivo está determinada por los lineamientos que él pueda desempeñar en el servicio educativo, con las expectativas de controlar, ordenar y organizar a los actores que están a su cargo.

Weber (1994) definió a la burocracia como el estado ideal más puro, a saber, como —asociación de dominación” racional-legal. Una asociación es una relación social donde el orden es garantizado por actores específicos. La dominación es la probabilidad de obtener obediencia ante un mandato específico. El fundamento de toda dominación y el hecho de encontrar correspondencia en la obediencia hacia las órdenes, está en la creencia que da el prestigio o la racionalidad que se utilice como argumento de dicha dominación, lo que él llama legitimidad.

En este tipo de enfoque se reconoce al directivo como el actor legítimo para ordenar, organizar y hacer funcionar la planta docente que está a su cargo. Los lineamientos o las funciones que el directivo tiene que seguir, se cree son racionales y legítimas, ante lo cual, no cabe más que la obediencia por parte de los subordinados. De esta forma los recursos racionales que el directivo utilice para asignar a un docente a una materia pueden ser respaldados por su legitimidad.

Se reconoce en las organizaciones burocráticas la calidad de los instrumentos racionales, superiores a toda forma de organización, los principios que rigen a las organizaciones son el proceso racional en la toma de decisiones y el desarrollo de un sistema de reglas impersonales en materia de definición de funciones, responsabilidades y la evolución de las profesiones (Weber, 1994). Hay una definición de responsabilidades y funciones que el directivo tiene que llevar a cabo, sin embargo, la cuestión se vuelve compleja cuando los argumentos que respaldan las decisiones de los directivos, no son claros a la letra, pues las funciones que tiene que realizar no pueden desarrollarse de manera armónica como pretendería el enfoque, ya que el directivo, se tiene que valer de distintos aspectos para organizar la planta docente, los normativos no siempre pueden soportar las decisiones del directivo, como lo vimos en líneas más arriba.

La función básica del director en esta perspectiva es la de gestionar la organización, de tal manera que no funcione "caóticamente" sino de modo "organizado" y ordenado. La imagen de director que se cultiva desde esta perspectiva, dicen Deal y Wiske (1983), es la de "un ejecutivo, un gestor de factoría". Sin embargo, el actuar del directivo es complejo e inclusive caótico, pues organizar la planta docente de manera ordenada, no sólo depende de él, pues hay diversos intereses y actores que entran en juego al momento de ingresar los docentes al servicio educativo, lo cual, determina un curso de acción en la toma de decisión que el director pueda brindar, muchas veces poco concordante con las necesidades propias del contexto escolar que dirige.

Desde esta perspectiva, la imagen presente del director es la de gestor, y las funciones que éste realizaría serían aquellas propias del proceso de gestión: Planificar, Organizar y Controlar (Kotter, 1990). De este modo éstas son consideradas las tareas clave de un director y algunos autores, como los *clásicos* de las teorías administrativas. Y en este sentido, planifica, organiza y controla con los recursos que tiene a su alcance, en ocasiones muy limitados, pero con la tarea específica de hacer funcionar, en los términos que él considere, al recinto escolar.

En este sentido, aunque *“la administración burocrática busque un comportamiento organizacional que enfatice la regulación, el orden jerárquico y el progreso racional con vistas a alcanzar eficazmente los objetivos de las organizaciones, sean estas las escolares”* (Sander, 1996), se torna complicado, pues el orden jerárquico que el servicio educativo puede ofrecer, se ve fracturado por la falta de regulación y continuidad que el sistema educativo puede solventar, pues el tener ordenada la planta docente de acuerdo a tareas divididas por especialización, es difícil. El ingreso del docente al servicio educativo no depende exclusivamente del profesor, responde también a la influencia de distintos actores- como ya lo vimos-, que tienen una posición de poder fundamental en las decisiones de ingreso, que rompen con el orden jerárquico y la regulación, pues muchas veces no se respetan las necesidades que los directivos puedan percibir en los recintos escolares, a lo que el directivo tiene que responder con los recursos a su alcance, por lo tanto, el modelo burocrático, que apela por el orden, el control, los documentos escritos y la organización y la división de tareas de acuerdo a la especialización de los actores, queda como un modelo solamente esperanzador, pero muy lejano de la realidad, pues no cumple con las características mínimas que Weber propone para el modelo.

Con base en estos componentes Weber propuso algunas características del modelo burocrático ideal:

- 1) *Las tareas oficiales son organizadas de una manera continua y regulada.*
- 2) *Estas tareas son divididas dentro de distintas esferas funcionales apoyadas con la fuerza de la autoridad.*
- 3) *Las oficinas son ordenadas jerárquicamente con mecanismos específicos de control y reclamación.*
- 4) *Las reglas por las que el trabajo es conducido pueden ser técnicas o legales (en ambos casos es necesario contar con trabajadores calificados).*
- 5) *Los recursos de la organización son claramente diferentes a los de los miembros como individuos privados.*
- 6) *El puesto no pertenece al trabajador.*

- 7) *La administración está basada en documentos escritos (esto tiende a hacer de la oficina el centro de la moderna organización).*
- 8) *El sistema de autoridad legal puede tomar muchas formas pero se observa en su estado más puro en el staff administrativo burocrático (en Albrow, 1979:43-44).*

En la administración burocrática, la eficacia se convierte en el elemento de desempeño administrativo más valorado, las organizaciones están dominadas por el principio de eficacia, es lo que permite cumplir con los objetivos institucionales. Sin embargo, en la búsqueda de ser la organización escolar un espacio funcional busca con afán importante la racionalidad colectiva, sólo que debido a la complejidad de los recintos escolares, ello puede llevar a las disfunciones, tales como la burocratización, rigidez y opacidad (Merton, 1974; en Zamudio y Arellano, 2011), y perder de vista el objetivo institucional, el orden, la eficacia y control que pretende el enfoque.

Es importante aclarar que cuando el adjetivo burocrático acompaña a la palabra organización, puede llevar consigo un matiz despectivo muy extendido entre el público en general, que evoca defectos tales como la lentitud, la rigidez, la rutina, la complicación de procedimientos o la indiferencia a las necesidades mismas a las que se supone sirve la burocracia (Riggs, 1979).

Las disfunciones, la falla funcional o la patología que puede expresarse en las organizaciones burocráticas no son tal, sino son una construcción racional (aunque no necesariamente efectiva para todos los actores involucrados) por parte de actores diversos enfrentados a construir equilibrios dinámicos (Crozier, 1964). Concluye Crozier que el aparato burocrático es un constructo social que amalgama a los actores a través de juegos estratégicos en la búsqueda por el control de la incertidumbre, es decir, los aparatos burocráticos están constituidos por actores en relaciones de poder que construyen la dinámica organizada como una arena de juegos que permiten la constitución de acciones y cooperación en la búsqueda de objetivos múltiples.

Entonces, *–en palabras de Selznick, las reglas, normas y procedimientos no aseguran que efectos inesperados aparezcan y, por tanto, el riesgo de fracasar, es siempre muy alto, pese a que se sigan las reglas estrictamente”* (Zamudio y Arellano, 2011: 38). Parece que las normas o lineamientos, en primera, no pueden generar el control y llevar a la certidumbre, pues aunque se sigan de manera estricta, siempre presentan inconsistencias, una de ellas es la falta de claridad en las funciones que se especifican, pues da lugar a inferencias por parte del directivo, cuestión que fractura el procedimiento y el objetivo por el cual apela: la eficacia; y en segundo, los documentos escritos no pueden solventar las series de acciones que se viven en la cotidianidad de las organizaciones, aparecen asuntos discrecionales en la forma en que se organiza y funciona los centros escolares, ello recreado a partir de los distintos actores e intereses que giran en torno al servicio educativo. Las disfunciones que se desarrollan en las organizaciones son fruto de la propia dinámica que se ejerce en el contexto escolar y de la interacción de los diferentes actores educativos que le dan vida a la organización educativa.

Lo que queda claro con este breve recorrido, es que esta perspectiva actualmente goza de vigencia y se ha vuelto de interés en la literatura. Sin embargo, sostener que la organización escolar dirigida por el director es guiada únicamente a partir de un funcionamiento racional, es un poco arriesgado, pues el director toma en cuenta una serie de elementos para poder realizar las tareas que se le encomiendan. Inclusive se puede mirar que el trabajo del directivo se gestiona a partir de desacuerdos, más que de acuerdos. Ello pasa porque la gestión que se desarrolla en la escuela secundaria, no es clara. En las siguientes líneas se presentarán las características del enfoque de recursos humanos.

### *2.6.2.- El enfoque de recursos humanos sobre la dirección*

La perspectiva de los recursos humanos enfatiza como elemento principal el lado humano de la dirección.

Llevando este enfoque al ámbito educativo, y partiendo de que la escuela es una organización en la que no sólo existe una estructura formal, sino también una informal, en la que los miembros tienen necesidades particulares, no siempre congruentes con los ordenamientos, regulaciones o necesidades de la organización, se presta atención al rol del director en el desarrollo de la organización humana de la escuela. Precisamente, la estructura de la escuela secundaria no es congruente con los ordenamientos, pues tampoco son claros a la letra, la institución tiene como tarea importante responder a las necesidades propias del centro escolar; sin embargo, en muchas ocasiones no puede responder a ello con tanta claridad, pues organizar a una planta con una diversidad de perfiles docentes y características particulares, no es sencillo y menos si a ello se le abona los limitados recursos con los que cuenta el servicio educativo.

El director es considerado en esta perspectiva, como una persona preocupada por los aspectos humanos de la organización, es decir, satisfacer las necesidades individuales, procurar buscar un equilibrio entre éstas y las necesidades de la organización, promover la satisfacción y el desarrollo de las personas, ayudar al profesorado a hacer frente a sus puntos débiles y fuertes, dar consejo y afecto, reconocer que cada persona tiene necesidades diferentes a las que hay que dar respuesta desde la dirección con vistas a que el rendimiento profesional de cada uno sea satisfactorio (Deal, 1987).

En la escuela secundaria, pasa con mucha frecuencia, que el directivo tome decisiones en función de lo que él pueda percibir o creer, o de acuerdo a las necesidades que él perciba en la institución. Él considera a los docentes no sólo como un trabajador, sino también como una persona con necesidades propias. De esta forma, el directivo trata de conciliar lo que él mira con las necesidades de la escuela, incluso, con lo que dicen los ordenamientos del servicio educativo.

Bajo esta perspectiva, el elemento primordial, es que sitúa el aspecto humano del líder. Esto se refleja cuando el líder o el director proporciona ánimo, apoyo y oportunidades para el desarrollo de la organización humana de la escuela (Sergiovanni, 1987).

Elton Mayo fue el principal representante de la corriente que hizo énfasis en las relaciones humanas, haciendo una crítica importante a la Gestión Científica de Taylor, donde las personas se ven como unidades de trabajo más que como seres humanos. Se defendió así que el director habría de estimular y motivar a los trabajadores, porque ello era el camino para una mayor productividad. Subrayando la necesidad de que el director atienda a las relaciones humanas, la motivación de los individuos, el desarrollo de un buen clima interpersonal y utilice procesos tales como la toma de decisión compartida, el trabajo en grupo, entre otros.

Algunos trabajos han puesto énfasis en esta perspectiva, como los de Mc Gregor (1966) llamando la atención sobre la importancia de las expectativas del director, los de Herzberg (1972) insistiendo en la necesidad de prestar atención no sólo a los factores "higiénicos" sino también a los "motivacionales", o los de Likert (1976) defendiendo la implicación de los miembros de la organización en una dirección participativa, son algunos ejemplos del tipo de contribuciones desarrolladas en esta perspectiva (Cit. en González, 1993).

Las referencias anteriores, si bien es cierto se sitúan en el ámbito empresarial, se han trasladado al campo educativo, lo cual demanda una atención importante sobre la necesidad de una dirección humana, en la que la eficacia se conseguiría no sólo planificando y estructurando ordenada y predeciblemente las tareas, sino tratando de equilibrar las necesidades individuales con las de la organización. En algunas ocasiones el directivo toma una decisión en función de considerar las necesidades de los docentes. La organización de la escuela de acuerdo a los perfiles se vale de ello, pues cuando los escritos no son claros ni sistemáticos, se

tienen que considerar diferentes aspectos para el funcionamiento de la organización escolar, como se verá en el siguiente enfoque.

### *2.6.3.- El enfoque cultural sobre la dirección*

En este enfoque se ubica al director como un líder cultural de la escuela. Es una visión que se caracteriza por prestar más atención al rol del director como líder que como administrador o gestor y que de algún modo, ha tratado de ligar la imagen del director a la mejora, no sólo al mantenimiento de la organización.

La idea de liderazgo cultural se desarrolla en el contexto de una visión de la escuela como una organización que no siempre funciona de manera racional, que está débilmente articulada y en la que no sólo es importante la estructura y lo explícito u objetivo, sino también los significados, interpretaciones y creencias, es decir, lo subjetivo que se desarrolla en la dinámica de la escuela. El directivo organiza la planta docente de acuerdo a lo que él percibe. Cuando los docentes se incorporan al servicio educativo, se vale de este aspecto.

Bajo esta visión, la organización y funcionamiento de la escuela propiamente no sólo está determinada por una gestión planificada y regulada técnicamente. Por el hecho de compartir y mantener un grado de compromiso con las acciones que involucran a todos los miembros del establecimiento escolar, la dinámica de la organización escolar se desarrolla no sólo en términos técnicos, sino a través de los cursos de acción que sigue la cultura escolar.

Por lo tanto, es importante referir que además de los mecanismos formales diseñados en la escuela para coordinar y controlar el funcionamiento de la misma (reglas, procedimientos, relaciones de autoridad), existen también sistemas de



significado, de creencias, de valores que los individuos "utilizan" para regular sus acciones cotidianas y para interpretar la situación en la que se desenvuelven.

En este sentido, en la medida en que el director sea consciente de que está trabajando dentro de un sistema débilmente articulado, no confiará única y exclusivamente en mecanismos de control y conexión formales y burocráticos, sino en mecanismos de carácter más cultural, que afecten a la cultura de la escuela, ya que éstos pueden contribuir más adecuadamente a que la organización funcione como un todo integrado (González, 1993).

En el enfoque cultural se mantiene la idea de que el director habría de contribuir al desarrollo de una cultura escolar cohesiva y compartida por todos los miembros. Ya que lo más habitual es que en cualquier escuela existan subculturas u orientaciones culturales diferentes (Deal, 1985), que pueden incluso ser conflictivas. El director tendría como tarea básica el trabajar de cara a entretejer todas esas orientaciones culturales con vistas a desarrollar y alimentar un núcleo cultural común a todos los miembros de la organización, que proporcione respuestas a las cuestiones básicas que se plantea todo miembro que forma parte de la organización: sobre qué es la organización, qué se valora en ella, en qué sentido somos únicos, en qué creemos, cómo funcionamos (Sergiovanni, 1984).

Sergiovanni, menciona lo siguiente *"no se trata de que todos los miembros hagan las mismas cosas y de la misma manera, sino de que sus acciones respondan a principios y creencias similares: dentro del sistema normativo de la escuela los profesores disfrutan de amplia discreción para tomar las decisiones cotidianas respecto a la enseñanza y aprendizaje, siempre que esas decisiones reflejen los valores prevalentes"* (1987:87).

Siguiendo a Sergiovanni (1984) se puede decir que el líder cultural ha de atender tanto a las exigencias "tácticas" como a las exigencias "estratégicas" de liderazgo. Lo táctico se focaliza en el logro de objetivos inmediatos, en las conductas

concretas y a corto-plazo, en lo situacional. Lo estratégico, por otro lado, se focaliza en valores, propósitos, concepciones más globales, en la cualidad a largo-plazo de las acciones, en los significados que tienen éstas para los demás, más que en la propia acción concreta. Lo estratégico, en definitiva conlleva tener una visión de la escuela y del proceso de liderazgo a ejercer en ella.

En síntesis, se está hablando de un director que va más allá de gestionar la escuela y que busca establecer un sentido de dirección, una visión de futuro que posibilite el desarrollo de los valores básicos que definen la cultura de la organización (Owens, 1987; Kotter, 1990 en González, 1993). En las próximas líneas se presentará el enfoque crítico de la dirección.

#### *2.6.4.- El enfoque crítico en la dirección*

El enfoque crítico sobre la dirección escolar se sitúa en las coordenadas de la teoría crítica del liderazgo. Las reflexiones acerca de la naturaleza del liderazgo realizadas por los teóricos críticos son diversas y hacen referencia, fundamentalmente, al carácter crítico, reflexivo, transformador y educador del mismo.

Desde este enfoque se hace una crítica importante a las teorías tradicionales del liderazgo. De las teorías tradicionales se señala, entre otras cosas, que son funcionalistas, siendo su interés básico el de explorar en qué medida los líderes formales de una organización determinan los resultados de la misma y la conducta de los demás miembros (Watkins, 1989, en González, 1993).

De las teorías más actuales se cuestiona, sobre todo, la idea de que el líder (por ejemplo, un director) es la persona que posee la visión más adecuada de lo que ha de ser la organización, visión que comunica a los demás, considerados

receptores pasivos de la misma, para que la compartan. Se considera que tal planteamiento lleva implícita una "manipulación" por parte del líder (Angus, 1989). Asimismo, se considera que las teorías sobre liderazgo más recientes mantienen una visión limitada de la cultura organizativa al entenderla como algo que es susceptible de ser manipulado y regulado a través de la gestión (Bates, 1987).

Otro elemento que critican los teóricos que apuestan por este enfoque, es que se entiende el liderazgo como unidireccional, es decir, un líder que conduce a un grupo de seguidores, ubicándose una relación de poder entre superioridad-subordinación (Watkins, 1989).

Ligada a esa visión unidireccional está también la idea de que el líder es aquella persona que tiene asignada una posición formal dentro de la organización; se asume, que la función de liderazgo puede ser adscrita a una posición formal jerárquica, siendo tal función instrumental para la organización (Angus, 1989). Lo que lleva a pensar, que es una concepción que se basa en supuestos burocráticos y que ignora el contexto ideológico del liderazgo- la esencia del liderazgo como tal- y la educación.

Los teóricos críticos mantienen la idea de que el liderazgo no puede ser entendido de manera unidireccional, ya que es interactivo y dialógico, no sólo el director es el único que influye en los actores inmersos en la organización, sino también, él puede ser influido por los miembros que participan en el establecimiento escolar, dando como resultado una organización y funcionamiento particular de la institución.

*El liderazgo es interactivo en múltiples direcciones de modo que en las escuelas, por ejemplo, el director está ampliamente conformado por los profesores, la reputación e historia de la escuela y las expectativas que se han ido institucionalizando en el tiempo dentro de la escuela y su comunidad (...). El liderazgo es un proceso interactivo, dinámico y emergente ya que los miembros de*

*la situación actúan dentro de un contexto específico que debe ser continuamente interpretado y comprendido (Angus, 1989:76).*

En este enfoque no se habla del líder sino del liderazgo, es decir, no se habla de la persona, sino de la función que puede ser desarrollada por diferentes individuos dentro de una organización. Pues bien, situarse en una perspectiva crítica significa entender que el liderazgo, ha de ser crítico, transformador, educador y ético. Foster (1989).

Se requiere bajo esta mirada un liderazgo dispuesto a examinar la realidad y someterla a crítica no orientado tanto al desarrollo de estructuras organizativas más perfectas o al servicio de las causas fijas, sino a problematizar el modo en que son las cosas, a cuestionar la propia realidad construida sobre la que elaboramos una conciencia, a veces falsa, que mantenemos a través de mitos, rituales y símbolos (Foster, 1986).

Foster (1986) expresa que además de ser políticamente crítico (no dar por sentado que las cosas son así, sino penetrar lo dado por sentado y lo legitimado) también es necesario ser críticamente educativo. Educar críticamente implica, por parte del líder, no un poder "sobre" sino un poder "para" analizar, cuestionar y dialogar; es decir, implica ayudar a las personas a analizar y comprender su situación de modo que ellos mismos puedan decidir alterar las condiciones que encuentren represivas.

Por lo tanto, no se habla de gestionar la escuela, de administrarla o de desarrollar una cultura escolar uniforme que lleve a la eficacia de la organización por encima de todo. El liderazgo crítico lleva implícita la noción de cambio y desarrollo y la noción de que son las experiencias de los profesores sometidas a reflexión crítica las que están en la base de ese cambio, a partir de las experiencias de los profesores se pueden extraer formas importantes de conocimiento y ese

conocimiento situacionalmente derivado tiene valor práctico como base para cambiar el modo en que los profesores trabajan (Smyth, 1989).

En síntesis, la visión crítica de la dirección escolar pone el énfasis en el cambio y mejora de las prácticas organizativas a través de la reflexión y actuación colaborativa. Por lo tanto, con este breve recorrido de los enfoques sobre la dirección podemos visualizar que la función directiva es compleja porque su acción se origina en las demandas de los distintos componentes de la escuela como institución: de los objetivos, de los recursos humanos, materiales y financieros, de la organización, de la tecnología o modos en que opera, de la cultura escolar (valores, creencias, significados compartidos por los miembros de la institución) y del entorno donde se ubica la escuela, además del estilo de liderazgo, entre otras (Antúnez, 1993). Las acciones de los directivos se sitúan en una serie de aspectos, que consideran las condiciones objetivas y subjetivas, lo cual nos lleva a que la gestión que lleva a cabo el director dentro de los centros escolares coexista en una serie de condiciones y posibles dificultades, como se verá en las siguientes líneas.

### *2.7.- Algunas dificultades que el directivo enfrenta desde la gestión escolar.*

A partir de la década de los noventa, con las políticas de reestructuración del sistema educativo, mediante las políticas de descentralización, cambiaron las reglas del funcionamiento del servicio educativo. Sin embargo, esto constituyó un reto, se presentó una serie de dificultades que impidieron la pertinente ejecución de lo que se había diseñado, hubo un desequilibrio importante entre la política educativa y la práctica. Se generó un nivel de tensión muy alto entre los actores involucrados al nivel de la dirección del sistema, la burocracia, y los actores al nivel de la escuela. La organización en la escuela no podía responder al modelo burocrático, por las situaciones que ya se señalaron; ahora los actores educativos,

como el director, gestionan las tomas de decisión en la organización escolar en relación a la gestión alternativa, retomando aspectos de los enfoques alternativos al racional-normativo.

Las formas de gestión que un directivo se pretenda pueda seguir en los centros escolares, pasa de un modelo abstracto y determinista, como lo es el normativo, hasta una perspectiva que te permita una gestión flexible, dinámica e indeterminada, es decir, que ya no sea tan rígida. Por lo tanto, se identifican dos líneas. Por una parte, se encuentra la gestión que enfatiza los arreglos institucionales, la articulación de recursos y objetivos de una organización. Por el otro, está en quienes centran la atención de la gestión en la interacción entre personas (Cassasus, 2000).

De acuerdo con la primera perspectiva de acción de la gestión, esta es entendida como *“una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada”*. Desde la segunda perspectiva, la gestión es *“la generación y manutención de recursos y procesos en una para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra”* (Cassasus, 2000:4).

Estas dos formas de gestión pueden ser representadas de la siguiente forma.

TIPO A Normativo	TIPO B Alternativo
Abstracto	Concreto
Determinado	Indeterminado
Seguro	Incierto
Rígido	Flexible
Arriba	Abajo
Homogéneo	Diverso
Unidimensional	Multidimensional
Objetivo	Subjetivo

Fuente: Cassasus (2000)

Los dos modelos de gestión marcan el curso de acción que se pretende siga la organización escolar en un momento determinado, a través de las decisiones que el directivo asume; sin embargo, esta diferencia entre modelos de gestión nos ayuda para identificar las características particulares de cada uno, en términos analíticos. La cuestión es, que al momento de que se toman las decisiones en los recintos escolares, ambos modelos se nutren. En los apartados anteriores hemos ejemplificado, cómo el directivo toma decisiones que involucran características de un modelo u otro, o considerando los dos. Es importante referir que durante la década de los noventa del siglo pasado y los primeros años del presente, el sistema educativo mexicano todavía centraba la gestión en una visión de tipo normativa, aunque en teoría tendría que trabajar bajo el modelo alternativo. Tal situación, contribuye a que haya una serie de incoherencias en la forma de cómo se organiza la planta docente en el sistema educativo.

Cassasus (2000) señala algunas tensiones que ayudan a comprender la poca coherencia de la gestión en el sistema educativo. Estas tensiones también nos ayudarán a comprender que son aspectos que abonan a lo caótico que puede ser organizar la planta docente de acuerdo a una alineación de perfiles y materias.

- 1) *La ausencia de la dimensión educación en la gestión educativa.* La dimensión educativa- las escuelas y su quehacer- aparece sólo como un soporte para contener los conceptos de gestión. En la constitución de la gestión educativa, el objeto- lo educativo- no ha funcionado como un elemento que tenga la especificidad suficiente como para alterar la práctica de la gestión. En la teoría de la gestión, los procesos que llevan a la producción del producto se formalizan en funciones. Estas funciones son básicamente las de planificación, gestión de recursos humanos y la vinculación con los usuarios-alumnos-. En este planteamiento, el supuesto es que los procesos educativos pueden ser abstraídos de manera tal que los principios generales de la gestión pueden ser aplicados sin alteraciones sustanciales.

Es increíble, pero la dimensión educativa, al parecer en muchas situaciones las decisiones tomadas por los diversos actores, y en este caso, por el directivo, se ven subordinadas a lo administrativo, lo que impera es una planificación, orden y control del personal docente en términos normativos y técnicos. En el fondo, esta tradición corresponde a una visión autoritaria o verticalista de la gestión. Los directores de las escuelas son las encargadas de llevar a cabo una planificación; pero, tienen que realizar una serie de ajustes, tales como lograr la viabilidad política de lo que se pretende desarrollar, adecuar los recursos disponibles con las necesidades de la planificación, determinar el nivel de competencias de las personas para llevar adelante la planificación. En la práctica, la planificación es sólo una orientación y no una ejecución del plan (Cassassus, 2000).

En situaciones reales y cotidianas, la planificación no se realiza de forma automática y lineal, como se pretendería, según lo que expresan los ordenamientos; se desarrolla en relación a diversos actores y con distintas posiciones e intereses. El directivo organiza la planta docente en función de lo que se le permita realizar administrativamente y políticamente. Por ejemplo, tendrá que ubicar a un docente a una asignatura, según los espacios disponibles, pues no puede ubicar a un docente con 13 horas, con especialidad en matemáticas en la asignatura en que se formó, porque técnicamente no se puede, la constitución del mapa curricular de la secundaria no lo permite, el docente puede impartir 10 horas como máximo y las otras 3, las tendría que ubicar en otra asignatura. Aunque el director tuviese una planificación que considerará ubicar a los docentes en correspondencia con su perfil, administrativamente no se puede.

Políticamente, pasa una situación similar. De acuerdo a las funciones del directivo, él puede realizar una propuesta para que un docente se incorpore al centro escolar que tiene a su cargo. Pero, en muchas ocasiones, debido a las negociaciones, acuerdos e intereses que se llevan cabo en los diferentes niveles de la estructura educativa con diversos actores, las propuestas no se respetan, el ingreso al recinto escolar, se da por otra vía, no por la de la propuesta del



directivo, lo que abona a lo caótico y al desorden de la organización docente. Pues, el docente que ingresa puede no cubrir las necesidades que se demandan en la institución. Es decir, se necesitaba un maestro de Historia e ingresa un docente con formación en Matemáticas.

Los ajustes y las adecuaciones que el directivo tiene que realizar en los centros escolares para darle funcionamiento obedecen a ámbitos administrativos y políticos, a contextos externos a la institución. Los sistemas educativos operan en constante interacción con el contexto externo, ello es indudable, el sistema educativo funciona en su conjunto, lo que hace ruido, es que las decisiones que se llevan a cabo se subordinen a estos ámbitos y no prioricen lo educativo, lo fundamental.

Las necesidades educativas que se manifiestan en los recintos escolares son poco consideradas. Por ejemplo, contar con una planta docente más sistemática y alineada, donde la organización privilegie lo pedagógico, que no lo oculte o lo relegue. Aunque es importante referir, que en algunas situaciones el director puede ser flexible y multidimensional, y considerar a lo educativo como un proceso fundamental y que está por encima de lo normativo en la toma de decisiones. El detalle es que los directivos lo pueden reflejar en el centro escolar que tienen a su cargo, a nivel micro, lo cual es fundamental y necesario, lo que se cuestiona es el empuje que ello pueda tener a nivel macro, ahí parece limitarse a ciertos márgenes que se trazan de acuerdo a ciertos intereses y posiciones de los diferentes actores.

2) *Una tensión conceptual y valórica producto de la reconceptualización de la educación desde la economía.* Con gran fuerza en la década de los noventa, los conceptos que dominan la reflexión de la política educativa tienen su raíz en la economía. Conceptos tales como eficiencia, eficacia, evaluación, productividad, competitividad e incentivos han estado presentes en la literatura de política educativa. Sin embargo, estos conceptos que

giran en torno a la educación, soslayan que el universo de la educación está cargada de conceptos de la pedagogía, filosofía, psicología y sociología.

Hay una tensión conceptual en el ámbito educativo, que traza el curso o el funcionamiento del servicio educativo hacia un punto en particular, uno que enfatiza la eficacia, la eficiencia y la evaluación, entre otros, como los puntos nodales bajo los cuales se debe de accionar. Es una organización que trata de responder a estándares del mercado. Las decisiones del directivo se perfilan a constituir un equipo de trabajo que premie la eficacia, que los docentes sean idóneos en cuanto a demostrar que sus alumnos *—saben*”, porque contestan pruebas de escala nacional e internacional que los posicionan en una escala deseable en el ranking. De esta manera el docente se afianza como persona destacable en la organización docente y se posiciona en una materia que el domina en términos de resultados satisfactorios de las pruebas. La situación es, que los resultados de las pruebas estandarizadas no siempre reflejan el buen desenvolvimiento de los docentes. La práctica docente que se desarrolla en el aula, que puede estar cargada de elementos psicológicos o pedagógicos importantes, no se miran con el mismo lente, pues lo primero refleja un brillo inmediato y lo segundo a que mirarlo con mayor meticulosidad, por ello no se mira.

- 3) *Una tensión entre paradigmas recurrentes.* Se encuentra el paradigma que resulta de la construcción del mundo con una visión técnico-lineal-racionalista de tipo A, y por otra parte, el que resulta de la construcción del mundo con una visión emotivo-no lineal-holístico de tipo B. El paradigma tipo A enfatiza una gestión basada en resultados. Sus conceptos de base son los indicadores de rendimiento, estándares y contabilidad social. Sin embargo, ante un mundo incierto, dinámico y cambiante; se requiere de distintos sujetos y elementos que puedan ajustarse al desequilibrio y al cambio, como los componentes característicos del paradigma B. Lo que se

observa es que hay un desfase entre la concepción de los modelos en aplicación y los contextos en los cuales opera.

En efecto, hay un desfase entre la concepción de los modelos. En relación al normativo, podemos ver que se instaura con la intención de responder a las necesidades que se manifestaban y eran propias del momento que se vivía. En el caso de la secundaria, se contrataron de forma masiva a docentes con perfiles diversos, provenientes de distintas instituciones, con la finalidad de responder a la demanda educativa de la población. Se puede decir, que no hubo un control sistemático de tal proceso de ingreso a la docencia, lo importante era incrementar el índice de cobertura de escuelas y de docentes. Entonces, aunque en ese momento se apelaba por lo normativo, el orden y el control; la realidad lo superaba pues el ingreso de docentes era masivo, por lo cual el director tenía que ir organizando su planta docente con los recursos humanos con los que contaba, y está mecánica, todavía a inicios del siglo XXI operaba y probablemente siga presentándose, pero de manera discrecional. Desde la década de los noventa se manifiesta una gestión alternativa, más flexible y dinámica, donde el director pudiera tomar decisiones de manera autónoma, la pregunta es ¿bajo estas condiciones y recursos humanos el director pudiese organizar una planta docente de forma más sistemática, alineada y coherente?

- 4) *La divergencia de los objetivos de la gestión desde la perspectiva de la escala.* Escala en este caso se refiere a la unidad organizativa de la gestión. De manera general, hay dos niveles de organización: el nivel del sistema y el nivel de la escuela, nivel macro y nivel micro. Son divergentes los intereses y los objetivos de ambos niveles. El ambiente en el cual opera el nivel macro responde a demandas diversas como las de productividad (competitividad internacional), contabilidad social (evaluación) y equidad (integración social). En el nivel macro se tratan las orientaciones de política, donde operan fuerzas sociales con respuestas diferentes frente a los desafíos sociales a gran escala. En el nivel micro, sus objetivos no

necesariamente están fijados a las fuerzas de la globalización, por ejemplo, sino que están ligadas a acciones intra y extra. Su objetivo principal es el aprendizaje de los alumnos. El nivel macro responde a la economía y desarrolla una gestión basada en la política y la economía; y el nivel micro a la pedagogía y desarrolla una gestión en esta línea, aunque en ocasiones se diluye.

Precisamente, las decisiones que toma el director responden a la divergencia que existe entre los objetivos a nivel de la escala. A nivel macro se desarrolla una gestión que está basada en responder a los desafíos del mercado, a los indicadores, a la competitividad y a la evaluación, entre otros. La organización de la escuela está orientada a partir de elementos y conceptos derivados de la política educativa anglosajona. Casassus (1999) ubica el desarrollo de sistemas de evaluación y de rendición de cuentas, como una fuerte tendencia internacional en la gestión que desarrollan los directivos en el servicio educativo que se ofrece.

En lo que respecta a nivel micro, por la dinámica propia que se desarrolla en las instituciones, se cree que puede responder con mayor factibilidad a los aspectos pedagógicos, lo que en esencia es fundamental para la educación. Pues las decisiones que el directivo puede tomar en el centro escolar que dirige, aumentan los límites de su autonomía. Aunque uno de los objetivos de la gestión alternativa es otorgar autonomía a los centros escolares, hay ciertos márgenes. Los directivos toman decisiones en relación a considerar las necesidades externas, así como a las internas; él hace un balance de acuerdo a los intereses, negociaciones y acuerdos, y da respuesta a uno u otro, o trata de mediar entre los dos.

- 5) *Tensión entre la visión autoritaria y la visión democrática de la gestión.* La gestión autoritaria está asociada a la gestión por resultados, mientras que la democrática está relacionada con la gestión de recursos humanos. Para la primera lo que importa son los resultados a corto plazo, y la segunda, pone el énfasis en los recursos humanos y su participación en la gestión. Estas

dos visiones son las que predominan en el desarrollo de gestión en las organizaciones.

Por lo tanto, la gestión que desarrolla el directivo para determinar el curso y el funcionamiento de la planta docente es compleja, pues se tiene que mediar entre las aspiraciones individuales y colectivas, entre lo que demanda el contexto externo e interno, entre pensamiento y acción, entre ética y eficacia, entre política y administración. Este tipo de tensiones son las que el director vive a diario en su gestión en la escuela secundaria y son las que abonan a que la organización docente en cuanto al perfil y la asignatura que imparte sea caótica, desequilibrada y desordenada.

En este sentido es importante reconocer la interacción constante que mantiene el contexto externo e interno en el sistema. Esta es la forma que opera realmente la gestión en las organizaciones, hay ciertas orientaciones que guían las posibles líneas de acción de la gestión; sin embargo, la realidad es que la gestión tiene un desarrollo particular que se nutre de los objetivos y necesidades externas e internas. Comprender esto, es ubicar que la gestión se desarrolla con personas y no con máquinas que sólo ejecutan, aunque en varias ocasiones pareciese que se mira a las personas como máquinas y no como personas.

La escuela se encuentra en un entramado multidimensional en el que se ponen en juego prácticas organizacionales, administrativas, políticas, académicas y pedagógicas, que se desarrollan tanto en el contexto externo o interno, y que orientan la dirección y el sentido que la escuela tiene en cuanto a su organización y funcionamiento.

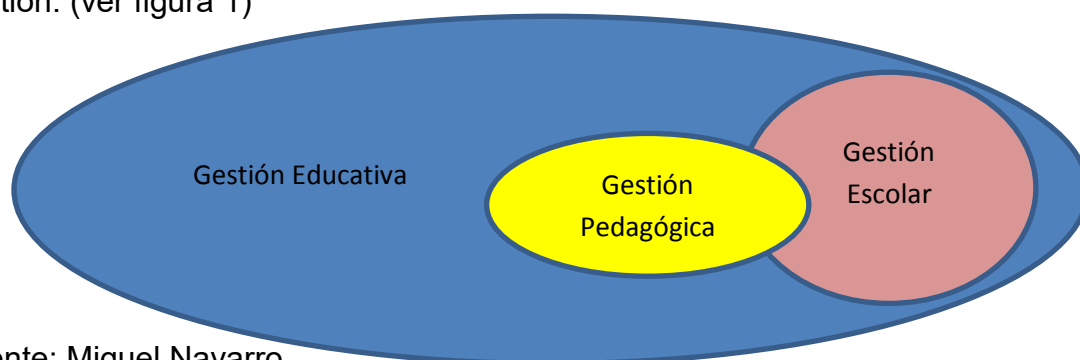
Una vez que hemos podido identificar las principales dificultades que suman a tener una organización docente diversa y poco sistemática. En el siguiente apartado se presentará a nivel conceptual un análisis del desarrollo de la gestión que se desarrolla en los centros escolares, principalmente en relación a las

decisiones que toma el directivo con respecto a la organización de la planta docente. Sin olvidar, que el directivo responde a través de situarse en una serie de tensiones que son propias del sistema educativo.

## 2.8.- La labor del directivo: entre la Administración educativa y la gestión escolar

La toma de decisiones del directivo en cuanto a la organización docente requiere una definición conceptual pertinente del término gestión. Actualmente se presta a debate el surgimiento de un concepto integrador que es más abarcativo y significativo (Pastrana, 1997; Ibarrola, 1997; Navarro, 1999; Schmelkes, 2000): el de la gestión de los procesos educativos. No se puede entender como campo exclusivo de la administración educativa,. Es decir, la gestión que se desarrolla en la escuela por parte del directivo, no sólo tiene que ver con la planificación, el control, la evaluación y la gestión de los recursos humanos, entre otros aspectos.

Navarro (2003) menciona que la gestión de los procesos educativos, a nivel macro, el de los sistemas educacionales, puede entenderse como *gestión educativa*. En tanto que la gestión al nivel de las instituciones escolares, es entendida como *gestión escolar* o bien como la gestión pedagógica, cuya esencia es la generación de aprendizajes (Namo de Mello, 1998). O bien, de otra manera, es entendida la gestión pedagógica como el *locus* de interacción con los alumnos, ahí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, (Ezpeleta y Furlán, 1992) y por lo cual, puede esta última quedar inmersa dentro de cada una de las dos dimensiones anteriores más abarcativas de la gestión. (ver figura 1)



Fuente: Miguel Navarro

Entender el término de gestión a partir de los tres niveles mencionados es identificar la complejidad en la que está envuelta la educación. Sin embargo, recoger solamente las ideas anglosajonas<sup>9</sup> de eficiencia, productividad o descentralización, entre otras, es dejar o relegar a un lado las condiciones en las que opera la gestión para la mejora de la calidad educativa. La mejora en la escuela o en el mismo sistema educativo no tiene ejes de relación causa-efecto en una linealidad manifiesta, sino que obedece a relaciones complejas y procesos educativos que suceden en los diferentes niveles del sistema educativo. Los tres niveles interactúan y configuran de modo particular el sistema educativo.

De lo anterior, se piensa que el desarrollo de la gestión que impulsa el directivo en las instituciones escolares es integradora y multidimensional en el que se ponen en tensión una serie de realidades que deben de ser enfrentadas en las instituciones escolares, en el aula de clases, en las relaciones que se establecen con los actores, en los sistemas educativos, en otros elementos, lo que deja claro que la gestión escolar no puede ser entendida de manera simple, unidimensional y lineal, ni fragmentada únicamente a los procesos administrativos, organizacionales, políticos y académicos, sino a la comprensión en su conjunto.

El análisis de la gestión que desarrolla el directivo en los centros escolares, debe ser integral y multidimensional, pues así se comprende mejor una totalidad compleja como es la escuela, es decir, es importante la racionalidad de los procesos administrativos que se desarrollan en la escuela como organización (Topete y Cerecedo, 2001), como es relevante la reflexión sobre la cotidianidad, los procesos y los sujetos (Ezpeleta y Furlán, 1992), como fundamental es revisar

---

<sup>9</sup> Navarro (2003) señala que el concepto de gestión es un campo emergente para los países iberoamericanos, que presenta una diferencia con la tradición anglosajona que es propia de la administración educativa, que tiene como referencia el informe Coleman (1966) y cuyos acentos actuales en esta tendencia, se traducen en el liderazgo, la descentralización, el benchmarking, las escuelas eficaces, la accountability y la relación escuela-contexto comunitario (Alvarinho et al, 2000).

qué se hace y cómo se hace para cumplir con el objetivo de generar aprendizajes (Namo, 1998).

Esta forma de llevar a cabo la organización, el funcionamiento y la dinámica de las organizaciones por parte del directivo, implica ubicar que existe dentro de los niveles del sistema educativo: 1) una redistribución del poder, que es asumida por el director, por la posición que le confiere, pero, hay actores que aparecen en el terreno educativo que también le dan un curso de acción al servicio educativo que se ofrece, que van desde el docente hasta diversas autoridades. Cada uno con sus miradas e intereses, pero buscando un espacio dentro de y una posición dentro de la organización; 2) hay autonomía en las decisiones que toma el directivo en las escuelas, y hay una delegación de responsabilidades y funciones específicas que tiene que asumir, al igual que las otras instancias del sistema educativo mexicano, la cuestión aquí es que las responsabilidades no se asumen de manera coherente ni sistemática, y en ocasiones, ni se asumen por los diversos actores educativos. En el caso de la emisión de nombramientos, sería responsabilidad de la autoridad correspondiente especificar las asignaturas, lo cual no sucede. Por lo tanto, todos los niveles macro, de meso y de micro, son constante en la interacción.

*Bajo esta mirada, se hace visible que todos los actores en los distintos puntos de la red en que se encuentran concretan decisiones que implican en algún grado de decisiones de política educativa, es decir, ya no se concibe que sólo el nivel central es quien toma estas decisiones. Emergen destacadamente el nivel intermedio o de supervisión y el nivel de las escuelas. Se subrayan las acciones de la supervisión, de los directores y de cada docente (Pozner, 2008:15).*

El análisis de la gestión escolar desde un enfoque multidimensional que considera el contexto externo e interno, puede servir para poder comprender la complejidad en la que se sitúa el director y los docentes al momento en el que el director tiene

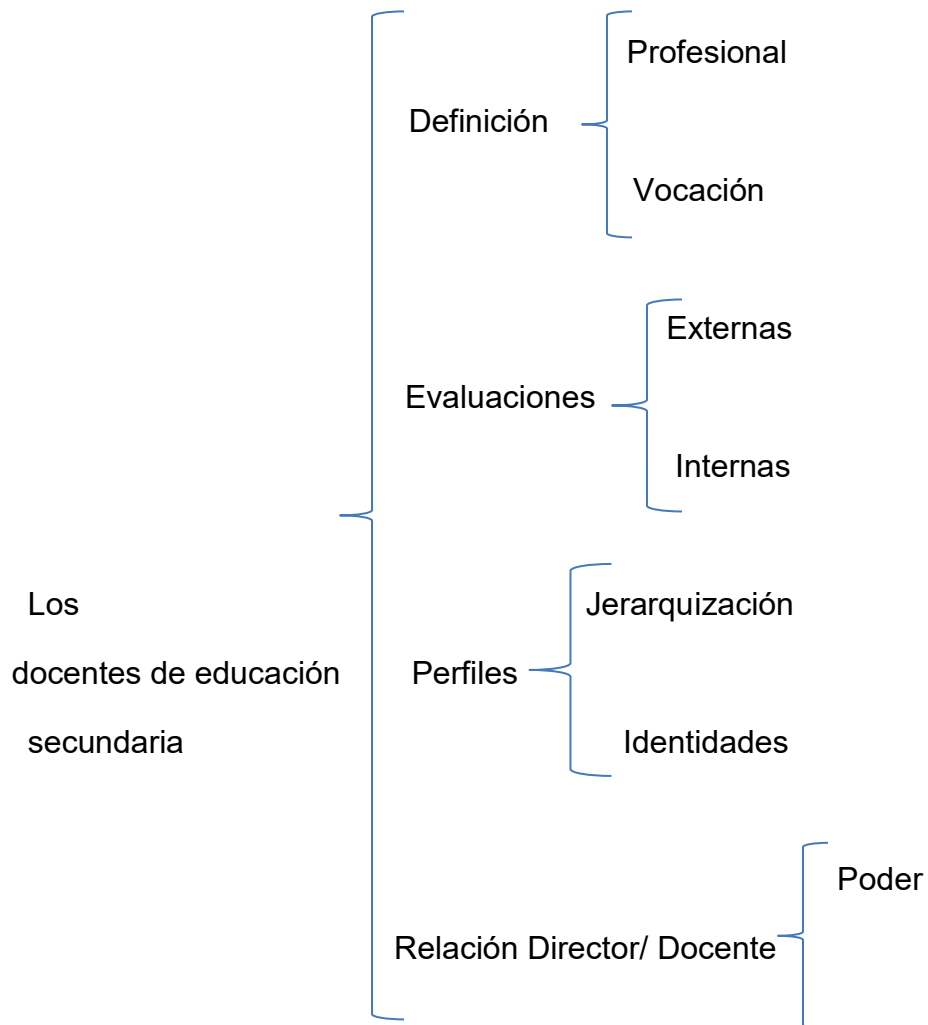


que ubicar a una heterogeneidad de docentes en la asignatura a impartir. Pues ello obedece a una interacción constante entre actores y niveles.

### CAPÍTULO 3

#### LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este apartado se presentan las percepciones que el directivo y el profesor tienen del quehacer docente, lo cual se pudo obtener al entrevistar a los directivos de educación secundaria y docentes educación secundaria. Se recuperó la información obtenida mediante la construcción de la categoría: Los docentes de educación secundaria, con sus respectivos ejes de análisis, como se muestra en el siguiente esquema.



### 3.1.-Definición del docente

La percepción que los directores tienen de los docentes y que los docentes puedan tener de sí mismo, se vincula en muchas de las ocasiones con la historia de la educación secundaria. Cómo se define al docente es fruto del curso y desarrollo de su historia; el docente se ha configurado a través de su pasado y sólo así podríamos comprender lo que es ser docente de educación secundaria. Un docente diverso y heterogéneo, con características propias que son producto de su historia.

A lo largo de la historia ha habido una gran tensión en la definición del docente. Resaltan varias posiciones, pero una de ellas ocupó un lugar importante y estratégico en el siglo XIX y a principios del siglo XX. Hoy en día parece cobrar vigencia en ciertos aspectos. Unos estaban convencidos de que la enseñanza era una actividad fuertemente vocacional, mientras otros ponían énfasis en la idea de profesión (Tenti, 1999).

La vocación tenía dos componentes básicos según Tenti (2011):

- 1) El innatismo, es decir, la docencia era la respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional. Como la idea de vocación sacerdotal, donde se cumple una misión que se determina por el superior.
- 2) La vocación como un tipo ideal que se define en términos de desinterés o gratuidad. El docente realiza la actividad por cumplir con su misión, no condicionando su quehacer hacia algo, no importando que no se obtenga ningún beneficio.

La idea que prevalece aún en el magisterio, es la de docente en términos de la vieja idea de vocación, es decir, *“maestro se nace y el dominio de ciertos conocimientos básicos (contenidos, métodos, etcétera) solamente contemplan o canalizan una especie de destino”* (Tenti, 2011:340). Es una situación que ha

marcado durante años las acciones o tareas encomendadas a los docentes. Por ejemplo, ello lo podemos ver en lo que refiere un director:

**Directora 02:** *En la docencia todos estamos comprometidos con la educación...Nosotros sabemos que aquel que se dedica a la docencia, lo puede ver como una vida o como un trabajo, los normalistas la ven como una vida, por eso pueden tener la flexibilidad a dar cualquier materia, los maestros podemos dar cualquier materia porque somos maestros.*

La imagen que el director proyecta del docente es la de una persona entregada, su vida dedicada a la actividad. La docencia como respuesta a un llamado, donde cualquier docente, sea del área que fuese, pueda canalizar los conocimientos, aun sin conocerlos ni dominarlos. El hecho de ser docente lo posiciona como un sujeto que puede impartir cualquier asignatura, pues por ello es docente. Así lo percibe el directivo y así se mira el magisterio.

El docente es el sujeto que se dedica a cumplir con una función social determinada que él y los demás asumen. Lo que advierte el docente en el siguiente comentario refrenda lo anterior:

**Docente 04:** *Los profesores normalistas sí pueden dar cualquier asignatura, porque ellos fueron formados para ser maestros, independientemente de cualquier asignatura, ellos cuentan con los elementos para impartir cualquier asignatura, por eso decidieron ser profesores, para eso fueron formados, independientemente de cualquier área.*

De esta manera, se percibe una identidad docente que se puede configurar a través de considerar la construcción subjetiva y la construcción social que gira en torno a la noción de docente (Bolivar y Segovia, 2005; Berger y Luckman, 1986). Es decir, intervienen dos dimensiones, la identidad para sí (percepciones y creencias del docente) y la identidad para otros (alumnos, padres, colegas, etc.)

que muchas veces convergen y en algunos aspectos difieren. Desde lo subjetivo vemos a un docente que se percibe como una persona capaz de poder impartir cualquier asignatura, por el simple hecho de ser “maestro” y ello converge con la idea de profesor que mantienen los directivos al señalar que a la docencia se le ve como una vida y que por eso hay flexibilidad para impartir cualquier asignatura, porque él tiene los conocimientos y sólo es cuestión de poderlo transmitir.

Bajo la concepción en la que el director y los profesores se ubican y visualizan al sistema educativo; el docente es un sujeto que sólo canaliza o deposita el conocimiento que posee, sin mayor discriminación. La concepción del docente bajo esta mirada apostólica, se articula con la historia de la educación secundaria. Recordemos que, según Meneses (1986), la educación secundaria se mantuvo en una disyuntiva que marcó de forma importante sus finalidades y acciones. Por un lado, vincularla con la primaria, y por el otro, con la preparatoria.

Al vincularla directamente con la educación primaria, la educación secundaria perseguiría como una de las finalidades primordiales, la impartición de conocimientos generales (Meneses, 1986) y no especializados, estos últimos pertenecen a la educación preparatoria. Por lo tanto, la educación secundaria, al igual que la educación primaria, podría tener un docente que impartiese a los alumnos una serie de conocimientos básicos generales, y este tipo de conocimientos lo puede transmitir cualquier docente, puesto que son generales y no específicos. Los conocimientos que imparte el docente, en este sentido, no implicarían habilidades complejas o específicas.

De esta manera, los directivos y el mismo sistema educativo, pueden asignar a los docentes a cualquier materia, dado que son conocimientos generales que se cree el docente posee, sin mayor problema. Además, de que puede impartir cualquier conocimiento sin ninguna condición, llámese prestigio, dinero o bienestar e incluso rebasando el interés individual del docente. Lo que importa es cumplir con la misión de la enseñanza. Es una misión a la que el docente se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se contradice con lo que la sociedad y el directivo espera de la profesión.

De igual forma, la actividad docente se encuentra en un conflicto al considerar que el ser profesor no amerita tener una formación académica especial, en el sentido de que la docencia se le puede considerar como una actividad que no requiere de una complejidad de conocimientos como el de otras profesiones. Pues *“la actividad de enseñar se considera tan sencilla que cualquier profesional con cierto dominio puede realizarla”* (Benavides y Velasco, 1993:127).

El directivo y el docente expresan la idea de que los profesores no condicionan sus quehaceres o sus actividades a ningún beneficio y bajo ninguna condición, es decir, el docente puede trabajar con cualquier materia porque es su vida, sólo necesita hacer sus actividades con generosidad, entrega y sacrificio. La tarea del docente bajo esta mirada no considera la elección racional, la intencionalidad y la estrategia, puesto que es una actividad sencilla para la que sólo se requieren los elementos básicos para poder realizarla.

Lo que se advierte, es que el funcionamiento y la organización escolar en la escuela secundaria, se ha constituido bajo los criterios que definen en cierto sentido a un modelo de profesor, son características que han sido atribuidas a la cultura magisterial y esto se asume y se adopta por el colectivo docente. De esta forma, no es que haya una flexibilidad para impartir cualquier materia dentro del magisterio, lo que sucede, es que ante la noción que se tiene de docente, pareciese que es —*peyorativo*” ubicar a los docentes en cualquier asignatura. Por un lado, subvalorando la profesión docente; y por el otro, sumando un elemento importante al caos del servicio educativo en el nivel de secundaria.

Sin embargo, aunque actualmente, se puede apreciar que la construcción de la identidad docente puede ser la de un instructor o un apóstol, coexisten diferentes nociones de la figura del docente. Por ejemplo, un empleado del Estado encargado de operar una política estatal; bajo esta mirada, el docente es el responsable de la baja calidad educativa de nuestro país (Tedesco 2002).

Cuando el director define al docente en términos del empleado del Estado<sup>10</sup> y como el responsable importante de la calidad educativa, lo mira como el profesional, lo que hace que la situación cambie, cuestión diferente a ubicarlo como un sujeto con vocación. Una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no la respuesta a un llamado. El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que, por lo general, requiere un periodo de formación más o menos prolongado (Tenti, 2011).

En las siguientes líneas, el directivo ubica al docente como —profesional” en contraste con la definición que percibe al docente en términos de vocación, refiriendo lo siguiente:

***Directora 02:** No se vale decir que puedo dar todos los conocimientos cuando verdaderamente no los sé y no los manejo. No se vale. Tú debes de saber hasta dónde tus habilidades te limitan o te alcanzan, por eso estudiaste una cosa, no todo. Uno ubica hasta qué punto el docente puede o no puede con el manejo de contenidos y estrategias, lo que se trata es que den resultados favorables y no que pongan en problemas a los niños.*

Cuando el director ubica al docente como especialista, la situación cambia, no es el docente que todo lo sabe y que sólo es cuestión de transmitir conocimientos, ahora es un sujeto que se ha formado en un campo de conocimiento particular especializado, que tiene límites y alcances bajo los cuales es definido y considerado por el director; no sabemos hasta dónde y cuál es el límite de su autonomía, y si el director sólo lo ve como un disciplinado ejecutor de programas o un profesional con conciencia y autonomía amplia, pero sí podemos intuir que el

---

<sup>10</sup> Cuando a los docentes se les ve como funcionarios estatales, se puede simplificar su papel al de reproductores de un sistema capitalista. Dicha perspectiva de la enseñanza atribuye al trabajo docente un carácter instrumental: se les considera aplicadores de programas, puesto que pierden autonomía y conciencia sobre las posibilidades de su actuación (Tenti, 2005). Sin embargo, aquí no lo simplificaremos a lo instrumental, también se hablará del docente autónomo y consciente.

director ubica al docente bajo ciertos criterios que pueden llevarlo a considerarlo como profesional (sea instrumental o autónomo).

Es necesario tener presentes los desafíos y responsabilidades que hoy deben enfrentar los docentes en sus prácticas pedagógicas, como un profesional de la educación. Actualmente es inevitable que el docente se enfrente a retos mayores que implican el uso de conocimiento cada vez más complejo y formalizado, cuyo dominio efectivo requiere de un mayor esfuerzo pedagógico y no instrumental, derivado del crecimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos que demanda el mundo en general. Como lo advierte un docente:

***Docente 03:** Algunos maestros egresados de la normal dicen que el docente puede impartir cualquier asignatura...yo creo que no, para mí el docente tiene que dominar el contenido, lo que enseña, la parte central es que esté en el perfil que corresponda, porque de esa manera va a tener un bagaje más amplio o más herramientas, va a tener más estrategias para enfrentar los contenidos y el trabajo con los alumnos. Porque lógico, lo sabe, lo conoce, sino cómo, no se puede, ya no puede ser como antes, hoy tenemos que estar en el perfil, sino, no podemos con los alumnos y no vamos a entregar buenos resultados. Así los directivos, sí me pueden exigir, porque yo sé, porque domino el conocimiento, porque sé cómo construir el aprendizaje con los chavos, ahí sí nos quedamos callados porque es tú culpa si los chavos no aprenden.*

Según lo que se expresa por los directivos y los docentes, cuando ubicamos al docente como profesional, la figura del profesor toma otro sentido. Ubicamos a un profesional que debe poseer y manejar con intencionalidad ciertos conocimientos para impartir una asignatura y no un docente bajo la concepción de misionero. Se dibuja a una organización escolar que trata de aspirar a funcionar según las demandas actuales de la sociedad, es decir, un docente que discrimine y posea



un repertorio amplio y complejo de conocimientos. *“Indudablemente la base intelectual de un profesional de la enseñanza, es el dominio, a cierto nivel, de área o disciplina bajo la cual desarrolla su actividad”*(Gimeno Sacristán, 1996:220).

Los docentes y el directivo ven al profesor como alguien que *“inevitablemente se limita, entre todas las otras posibilidades y todos los otros tipos de profesionales, a su propia profesión, concentrándose en esta como especialista”* (Adorno, 1986: 30). El componente cognitivo de especialista que define al docente, se vuelve un elemento importante y dominante para él y para el directivo. El directivo lo visualiza como especialista, que estudió algo (español, matemáticas o ciencias) con intención y elección racional, y de esa manera lo percibe. Al observar ello, se dibuja a la figura de un docente que posee ciertos elementos importantes, con limitantes por supuesto, pero que son de un especialista y que pueden ser relevantes para dirigir una mejor práctica educativa en el aula.

A través del discurso del docente y del directivo, podemos ver que comparten algunos aspectos que el Programa de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica (PRONAP) esperaba de los profesores en servicio: a) el dominio de los contenidos que imparten, b) la profundización en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos al alcance; c) traducción de esos conocimientos en el diseño de actividades de enseñanza (SEP, 1996:10-11).

En la concepción del carácter profesional de la actividad docente se pueden considerar los factores que favorecen u obstaculizan su autonomía, por ahora no es asunto de discusión en éstas líneas el tema de la autonomía, pero lo que sí es claro, es que la política educativa identifica ciertos aspectos pedagógicos- como el dominio del conocimiento- que el directivo y el docente han asumido por lo menos en el discurso al momento de organizar la planta docente ,ya que en realidad no se sabe cómo se lleva a cabo este proceso, sólo se percibe que se considera al momento de asignar a un profesor a determinada asignatura.

No se trata de ubicar a la vocación y a la profesión como términos contradictorios, sino ilustrar analíticamente la diferencia entre conceptos, que pudiesen ser en el mejor de los casos, elementos complementarios. Un docente puede realizar un buen trabajo porque encuentra satisfacción en lo que hace, ser docente (vocación), y al mismo tiempo, sentirse satisfecho porque la actividad profesional que desempeña es una actividad interesada y bajo elección racional, que da beneficios económicos, sociales y personales (profesional), pudiendo ser la satisfacción por impartir la asignatura en la que fue formado el docente, además de que exista una retribución económica por la actividad que realiza.

No es resaltar el predominio de un componente sobre el otro. El poder de uno sobre el otro, depende de la percepción del director. Hay varios factores complejos, que de alguna manera se han mencionado y que son necesarios al momento que el director organiza la planta docente. No se puede considerar el debilitamiento del componente vocacional en estos tiempos, en siglo XXI, aunque sea una idea vieja. Tampoco se puede aceptar con éxito en la actualidad, la definición del docente como profesional, integral y competente, habría que matizar ambas posturas.

El directivo al momento de organizar la planta docente puede considerar tanto el componente vocacional como el profesional, según las condiciones en las que se encuentre su organización. Elegir entre uno y otro no es sencillo, sobre todo cuando nos encontramos con un sistema educativo nacional o estatal, que se fue constituyendo a través de la voluntad política, es decir, con la finalidad de responder a la demanda de expansión del sistema educativo (Meneses, 1986), contratando a docentes sin formación profesional básica, personal que se encuentra vigente en el servicio educativo (INEE, 2014).

Actualmente para el directivo organizar una planta docente que es producto de un débil reclutamiento de docentes y una formación carente, es un reto que no puede soslayar. Se demanda por parte del docente, como profesional, un conocimiento cada vez más complejo y formalizado, tanto por las propuestas de organismos internacionales (OCDE y Banco Mundial), como de las expectativas nacionales

(Programa Nacional de Desarrollo, Programa de Desarrollo Educativo, Programa Sectorial de Educación), cuyo dominio del conocimiento y de la práctica educativa requiere de un esfuerzo más significativo, intencional y complejo.

No se trata de definir a un docente bajo una postura u otra, inclusive pueden ser complementarias. Lo que se intenta destacar es que uno de los criterios que utiliza el director para organizar la planta docente, es a través de cómo percibe al docente –como un docente con vocación o como profesional y complejo—y cómo esto determina en gran parte, el curso a seguir y el funcionamiento de la institución y del sistema educativo. El director percibe en una dualidad al docente: vocación o profesión / conocimiento general o conocimiento especializado. Bajo esta dualidad organiza la planta docente, ya sea inclinándose por una u otra, apreciándolas como contradictorias, o complementando la percepción que tiene de la docencia al articular ambas.

La docencia se percibe como una profesión paradójica (Hargreaves,1998), es decir, está ante una duplicidad de exigencias que incluso pueden aparecer como contradictorias. Por un lado, se pretende tener a un docente con ciertos conocimientos especializados, que responda a las demandas actuales y que se posicione ante las exigencias y que posea herramientas que le permitan generar las mejores estrategias para convertirse en el actor clave para el logro de la calidad educativa. Por otro lado, tenemos a un docente que se sitúa en una organización y funcionamiento que se mueve en términos de asumir las tareas o responsabilidades de la docencia con relación a lo concepción misionera del docente, es decir, realizar la práctica docente no importando bajo las condiciones en las cuales la desarrolle, ya que por eso es maestro, y ser profesor implica no precisamente una elección, el profesor puede impartir cualquier asignatura porque el directivo y el sistema lo pueden considerar así, como él mismo. Las dos exigencias pueden ser complementarias, como ya vimos, pero en ocasiones se muestran paradójicas; hay veces que el directivo puede tener una visión del maestro misionero y el docente puede no compartirla.

En el siguiente apartado se abordará cómo la evaluación a los docentes influye en la organización y el funcionamiento del servicio educativo, pues actualmente la educación parece responder a los estándares del mercado, y un instrumento valioso es la evaluación. Bajo esta mirada es que el director asigna a los docentes las materias a impartir en la educación secundaria.

### *3.2.- El director y las evaluaciones externas*

En América Latina, los países han desarrollado experiencias de evaluaciones nacionales con el fin de dar cuenta del rendimiento del aprendizaje de los alumnos.<sup>11</sup> Después de los resultados que presentó México, especialmente en el TIMSS (1995) y la primera evaluación de PISA (2000), se planteó la necesidad de evaluar al actor clave y fundamental de este proceso educativo: el maestro (Murillo y Román, 2010). El desempeño docente se reconoce como fundamental para la mejora de la escuela, en estos términos, es necesario para el avance de los resultados.

La rendición de cuentas y la evaluación al docente han sido aspectos clave e importantes para el sistema educativo. Las entidades federativas han realizado proyectos de evaluación educativa como parte de la política nacional en esta materia, el estado de México, como buena parte de los estados de la República, creó el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México, que ha orientado sus esfuerzos para llevar a cabo la evaluación de los docentes.

La preocupación por la evaluación del docente se ha manifestado a nivel internacional y nacional, en buena medida porque al parecer se depositan en la

---

<sup>11</sup> En Estados Unidos, la administración educativa, a finales de los sesenta y principios de los setenta puso énfasis en la rendición de cuentas o accountability (Alvarinho et al, 2000, Casassus, 1999), que se asocia a la responsabilidad del personal docente sobre los objetivos educativos, entre ellos, rendir cuentas de los resultados de aprendizaje de los alumnos a través de las pruebas estandarizadas.

evaluación, por sí misma, con sus indicadores y puntajes, las esperanzas para mejorar el funcionamiento y la organización del sistema educativo nacional. También porque los medios y los tomadores de decisión han puesto especial atención a los resultados que se publican (Ben Simon y Cohen, 2004).

La evaluación docente se volvió un eje fundamental en lo que pretendía el ANMEB (1992), en cuanto a la revaloración magisterial, traducida básicamente a la promoción horizontal de un sistema de incentivos para los docentes, no sólo en México, sino a nivel mundial (Santibañez, 2007). Al menos hasta antes de la reforma educativa del 2013, la evaluación al desempeño docente había estado en relación estrecha con el otorgamiento de bonos salariales.

A nivel internacional, como parte del acuerdo para la mejora de la calidad educativa del país se firmó un acuerdo entre la OCDE y el gobierno (2008-2010), en el que se establecieron una serie de estrategias para mejorar las escuelas. La última de las acciones recomendadas por la OCDE (2010) fue considerar la evaluación docente para la mejora de la calidad educativa.

La evaluación del desempeño docente a nivel nacional, estuvo íntimamente relacionado con los resultados de aprendizaje que los alumnos obtenían en la prueba ENLACE. Al obtener puntajes más altos, acordes con lo que se podrían considerar estándares que definen a las buenas escuelas, había un otorgamiento de estímulos económicos para los docentes y las escuelas. Los estímulos económicos tienen alto impacto en la vida de los maestros en tanto que de sus resultados depende un incentivo adicional al salario que puede oscilar entre 20% y 200% por encima del salario base (Santibañez, 2007).

La evaluación docente ha tenido un impacto importante en la organización docente, no sólo es una remuneración al mérito individual, en sus resultados y en los hechos también puede asociarse a un reconocimiento social, a una alta valoración del trabajo realizado. Los profesores, los directivos y la escuela en su conjunto son ubicados según los resultados obtenidos.

*“La institución escolar es una organización a la que se le ha delegado una parte del proceso formativo y define su función en el contexto social, por lo cual busca satisfacer las expectativas que la familia, la sociedad y el Estado han puesto en ella” (Velásquez, Novoa y Mayorga, 2006: 94).* La ley General de Educación, establece en la sección tercera, los fines de la educación, que identifica a los intereses y expectativas de la sociedad y del Estado como aspectos importantes en la construcción de un sistema de calidad.

La rendición de cuentas que se practica a través de la evaluación ha logrado instalarse en el conjunto de instituciones y adquirir preponderancia en las prácticas y rutinas escolares debido a la exigencia creciente de la sociedad por conocer los resultados educativos (Contreras y Backhoff, 2014). Se hace un puntual seguimiento a los puntajes obtenidos en la pruebas, como PISA, el reto es elevar los puntajes.

En este sentido, las expectativas del Estado, plasmadas en diferentes documentos como el Programa Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y Programa de Desarrollo Educativo, refieren el hecho de elevar la calidad educativa del sistema educativo, a través de tener a los mejores docentes, entre otras tantas cosas. La reciente Ley del Servicio Profesional Docente (2014), en su artículo 60, pone el centro de la atención en los resultados de las evaluaciones externas.

Antes de la reforma educativa 2013, y en particular, con la aplicación de la prueba ENLACE los resultados imponían ciertos valores al interior de las instituciones educativas; ahora con la prueba vigente de PLANEA, sustituta de ENLACE, no se sabe cómo se vayan a manejar los resultados. Para cumplir con las expectativas de la sociedad y del Estado, hay que tener buenos resultados, que den *—valor—*. Los resultados ubican a las escuelas en un ranking, además de identificar a las escuelas que pueden recibir bonos por el desempeño que muestran (Martínez Rizo, 2009). Organizar a la planta docente y hacer funcionar una escuela que luche por los resultados, en ocasiones es el objetivo de la dirección y de la institución. Parece que ello pasa en lo que refiere un directivo:

**Directora 02:** *Institucionalmente, se consideran los números, los indicadores, lo que normativamente nos piden nuestras autoridades, lo que como escuela reflejamos en cuanto a promedio. Los resultados son los que juegan un papel importante en la asignación de materias, hay docentes que son muy buenos, como los vas a mover de donde están, si lo hacen bien. El trabajo y su desempeño es el que habla al momento de asignarles, trato de ser justo con el que se esmera en hacer lo que le corresponde, no me gusta tener favoritismos, aquí cada quien se gana su lugar, hay maestros que se sienten intocables en una asignatura y que piensan que nunca los van a mover, y yo me pregunto, qué hace un maestro ahí, si no da los resultados que queremos, entonces aunque lleve tiempo, lo muevo. Me importa que la institución camine, no que no lo haga, y para eso, necesitamos dinamismo, pararnos en una posición donde seamos capaces de mostrar porqué estamos ahí donde estamos... Aquí algunos maestros obtienen buenos resultados en las evaluaciones de enlace, entonces, por ejemplo, no puedo mover al maestro de español, aunque tenga diferente perfil, porque está dando resultados... Las pruebas de Enlace refieren un parámetro...la gente confía en nosotros por eso.*

Los números se vuelven la escala de medición en los sistemas educativos eficaces, la política educativa que impera tiene raíz en la economía. La evaluación docente está basada en los resultados o puntajes que los alumnos puedan obtener en las pruebas estandarizadas, es la información que habla de la efectividad docente. El logro importante es alcanzar los resultados deseados o los que coloquen al docente y a la institución como altamente competente, según algunos estándares nacionales y parámetros internacionales. Bajo estos criterios es que se determina que un docente pueda estar ubicado en una u otra asignatura.

Otro aspecto interesante en los números, como ha sido notorio, es su capacidad para impactar e influir en las expectativas de las familias, de la sociedad y del Estado en general. Cumplir con los —buenos resultados”, es cumplir con las expectativas de varios actores, sociedad, autoridades educativas, familias, entre otros. Entonces, la evaluación no sólo es ser sujeto a recibir un estímulo económico, también puede ser el punto de partida de la organización docente. Pues con base en los resultados es que se asigna a los docentes la materia a impartir. Si los resultados no son los satisfactorios, se buscarán estrategias para obtenerlos, las cuales pueden ser, una organización docente que responda a las demandas de evaluación, como lo refiere el directivo.

El impacto que tienen los resultados de las pruebas a nivel de la escuela, del sistema nacional y estatal y de la comunidad, es importante, pues se habla de la calidad de la institución (Leu, 2005). No sólo son los resultados, sino su impacto en la comunidad y las implicaciones de estos en la organización y funcionamiento de las organizaciones. La calidad de la institución tiene que ver con los resultados que el centro escolar refleje. La educación se subordina a la economía, en tanto sistema de mercado.

El director de la institución escolar busca que los docentes obtengan los resultados que reflejen la calidad educativa de los docentes y del centro escolar. Esa valoración de los resultados, habla de la eficacia del director y de la institución, es un aspecto que la sociedad espera que se desarrolle, y el director está en busca de ello. Puede haber varias estrategias de las cuales el director y su cuerpo docente se valen para la obtención de los —buenos resultados”, la organización docente es una de ellas. Ubicar a los docentes en las materias depende de lo idóneo que pueden mostrarse en los resultados.

Los resultados se utilizan para tomar decisiones en la organización docente. Al recibir resultados insatisfactorios en las evaluaciones, los docentes están en riesgo de que se les coloque en asignaturas distintas, ya que no demuestran ser competentes en ciertas materias, y en caso contrario, cuando son satisfechas, son recompensados los docentes, económica, social y laboralmente.



Un aspecto importante a mencionar es que los resultados parecen tener una tendencia importante en la asignación de materias a impartir por parte del docente, ya que se han vuelto el elemento decisivo para formular cualquier juicio sobre la calidad del desempeño docente. Sin embargo, el riesgo está cuando los resultados se aplican de manera directa, utilizándolos solamente cuando son los esperados; no se ponderan otros aspectos que también se relacionan con el desempeño del docente y la escuela en general. Una percepción simplista que se puede tener de la evaluación es lo que refiere un docente.

***Docente 01:** Teníamos un evaluación ENLACE, una prueba estandarizada, que evalúa a las asignaturas académicas, y que esto influye de manera determinante en la asignación de materias por parte del director. Porque estas materias deben tener prioridad, por la importancia que representan a la escuela y al directivo, no les conviene que un docente obtenga malos resultados. Si tú obtienes malos resultados en las evaluaciones, simplemente te ubican en otra asignatura, el director no se fija en más, sólo en los resultados.*

Según lo que refiere el docente, los resultados que se obtienen son el elemento decisivo y determinante en la asignación de asignaturas. Los resultados sirven para formular juicios de valor importantes sobre los docentes y la escuela en general. Los resultados vistos de esta manera pueden tener ciertas limitaciones, pero es un referente privilegiado por las autoridades educativas (Martínez Rizo y Blanco, 2010). El directivo con base en las apreciaciones que identifica en cuanto al valor que se le asigna a los resultados en las pruebas estandarizadas por parte de las autoridades educativas y la comunidad en general, es que privilegia el criterio de los indicadores y soslaya procesos que pueden ser importantes en la valoración del desempeño docente.

A la evaluación como mecanismo de rendición de cuentas se le ha asociado con consecuencias de alto impacto, especialmente para el otorgamiento de estímulos económicos a los docentes y un reconocimiento a los centros escolares (Backhoff

y Contreras, 2014). Pero, como se pudo apreciar en los testimonios del directivo y los docentes, también tiene consecuencias relevantes para la organización laboral y el establecimiento de ciertas condiciones para el desempeño.

Cuando se rinden cuentas públicamente el prestigio de los centros escolares y de los actores que participan ahí se ponen en entredicho (Ravela, 2006). En ocasiones ubicando a los recintos escolares y los actores que ahí participan en situaciones favorables, y en otras, en detrimento. Cuando es esto último, se ponen en marcha una serie de mecanismos que coadyuven a la mejora de resultados, en este caso, dejar o no en una asignatura a un docente.

A pesar de que la prueba ENLACE, originalmente tenía fines informativos, rápidamente se convirtió en un instrumento de clasificación de escuelas y docentes. Esta situación provocó que los planteles escolares se preocuparan en obtener los mejores puntajes en la prueba, más que en lo que aprenden los estudiantes, tanto para aumentar el prestigio de los recintos escolares como para obtener los estímulos económicos. Un aspecto muy interesante es que el docente que impartía la asignatura en la que se concentraba la evaluación, se volvía un actor clave para el mejoramiento de la escuela. Por lo tanto, no puede ser cualquiera, sino aquel que cubra con las expectativas que el director percibe, aquellas que son sensibles a la mirada del director.

Sin embargo, la valoración de la calidad de los docentes y de los centros escolares no puede estar determinada solamente por los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas. Además de las limitaciones que tienen esos instrumentos, hay muchos factores que inciden en la calidad docente, como las condiciones bajo las cuales trabajan los docentes, el liderazgo del director, los procesos bajo los cuales se lleva a cabo el aprendizaje, entre otros. La evaluación educativa con pruebas estandarizadas puede contribuir a que la calidad educativa mejore, pero ello no se produce de manera lineal y automática (Martínez Rizo, 2013). La rendición de cuentas es importante y buena en su sentido pedagógico y no sólo en su mirada informativa.

Para resumir, la organización docente que perfila el director de la escuela secundaria, toma como punto de partida los resultados obtenidos en las pruebas propuestas por los organismos nacionales e internacionales. El reconocimiento que se puede obtener por los resultados, a nivel de la sociedad y del sistema educativo nacional y estatal, son importantes, pues ellos definirían gran parte del funcionamiento de una institución. Los resultados son criterios valiosos para la toma de decisiones que utiliza el director para la organización de la planta docente. Lo que a que tener claro, es que el uso simple y no pedagógico de los resultados puede traer como consecuencia una desorientación importante en la toma de decisión por parte del director o una decisión basada en indicadores, subordinando lo pedagógico a lo estadístico. Es una de las tensiones que vive el directivo al momento de llevar a cabo la gestión del funcionamiento del centro escolar.

Hasta ahora hemos definido los criterios que utiliza el director para organizar su planta docente, considerando las demandas de mercado y las expectativas nacionales como internacionales en materia de evaluación. Sin embargo, también hay aspectos y expectativas internas con respecto a la evaluación que se desarrollan de manera particular en los centros escolares y que son determinantes para la toma de decisiones del director al momento de organizar y hacer funcionar la planta docente que dirige. De esto hablaremos en las siguientes líneas.

### *3.3.- El director y las evaluaciones internas*

Las reformas educativas emprendidas en diferentes países se proponen formas de entender la evaluación que no se limite únicamente a la valoración de los resultados obtenidos por los que sustentan una prueba (Zabala, 2006). De esta manera, puede haber diversos medios para llevar a cabo una evaluación, a veces de manera confusa e indeterminada, pero al fin, parte del proceso de evaluación.

Por lo tanto, se considera a la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de una situación, o en este caso de un docente, se emite un juicio sobre lo que se evalúa y se adoptan una serie de decisiones referentes al mismo. Como lo refiere la UNESCO (2005) en las siguientes líneas:

*La evaluación es el proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir, a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados.*

Una de las tradiciones de evaluar remite de manera habitual a las evaluaciones individuales, las cuales se concentran en los resultados obtenidos por los sujetos, en este caso los maestros. Sin embargo, también se ha hecho notar que debe haber un proceso de evaluación más amplio y complejo, en el que se incluyan más componentes del proceso enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo el maestro con sus alumnos (Zabala, 2006). En esta distinción han tomado lugar dos tipos de evaluación: la orientada a valorar productos y la que se dirige al desarrollo; la primera considerada como sumativa y la segunda formativa. La idea es que no solamente se debe considerar a la evaluación —~~sumativa~~ sumativa”, sino también la formativa, la que evalúa los procesos (Martínez Rizo, 2009), la que indaga sobre el pensamiento del profesor (Figueroa, 2000, Díaz y Monroy, 2004)), y la que hace un análisis de la práctica del profesor (Arbesú, 2000), con la finalidad de llevar a cabo un proceso de retroalimentación, reflexión y autoevaluación en el que es preciso incluir a los profesores (Arbesú y Rueda, 2003).

*La evaluación formativa es un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales. Un elemento importante de la evaluación formativa es que ofrece información sobre el proceso de aprendizaje y no sólo sobre resultados finales (Brookhart, 2009:1).*

Bajo esta mirada más compleja y amplia de la evaluación suelen aparecer distintas interrogantes como, a quién se tiene que evaluar, cómo se tiene que evaluar, qué se hace con el conocimiento obtenido de la evaluación, entre otros cuestionamientos. Señalamos de manera puntual estas interrogantes porque sirven para ilustrar lo que refiere un director con respecto a las evaluaciones que él hace de los docentes de forma interna en el centro escolar que dirige. Refiriendo lo siguiente:

**Director 01:** *Los directores realizamos las visitas de acompañamiento a los docentes, entonces en esas visitas, me doy cuenta cómo trabaja un maestro, qué dominio tiene de los temas, qué didáctica utiliza. Pero, sobre todo, me interesa cómo el conocimiento que imparten se traslada a la realidad, es lo que constantemente yo les pido: me interesa que sepan los niños, pero sobretodo que sepan utilizar el conocimiento. Por ejemplo, hay un maestro de historia, que está formado en español, pero que es muy bueno, hicimos un trabajo sobre el río que pasa acá atrás y el maestro relacionó la explicación con hechos de la vida cotidiana y dio una explicación muy buena, de esa manera me doy cuenta y es que les puedo asignar a los docentes las asignaturas.*

Una directora lo refería de la siguiente manera:

**Directora 02:** *Importan los resultados en cuanto a indicadores, pero también el personal. Es decir, los resultados que los docentes tienen como grupo, cuando escuchamos decir a los alumnos: con ese maestro sí aprendí, me gustó. Eso también refleja para mí el desempeño del docente, no sólo es la voz de los docentes la que se tiene que escuchar, también la de los alumnos es importante, porque los alumnos también tienen voz, aunque esto no sea por escrito, es importante pasar al salón de*

*clases y preguntarles a los alumnos qué pasa con cada una de las asignaturas que imparten los docentes, porque de esa manera ubicamos si es una cuestión de resistencia por parte del maestro a impartir una determinada asignatura o es por otra cosa. Entonces los resultados, son importantes, pero no sólo en cuanto a indicadores, sino también en cuánto si el alumno aprendió o no con un maestro, eso es fundamental.*

Aunque las evaluaciones suelen remitirse y centrarse de forma primordial a la obtención de resultados, a la evaluación sumativa, como lo manifiesta el director. Hay una serie de componentes que podemos vislumbrar en la evaluación que utiliza el director, en la cual intervienen dos procesos: cómo enseña el profesor y cómo evalúan los alumnos al profesor. La intención no es entrar de lleno a un análisis pedagógico o didáctico de los procesos evaluables, no es el propósito del estudio, solamente llamar la atención sobre otros criterios o elementos que el director utiliza de forma cualitativa, para llevar a cabo la evaluación del docente y cómo eso tiene implicaciones en la organización docente.

El interés por llevar a cabo una evaluación basada en los procesos o formativa es porque el directivo pone posiblemente la mirada desde otro ángulo, con alcances y limitaciones. Es decir, se puede observar, por lo que refiere, que hay un enfoque distinto en lo que respecta a las concepciones del aprendizaje y el manejo de los contenidos. Se mira a la práctica docente en un sentido amplio, como un ejercicio práctico de la actividad de la enseñanza enmarcado por los saberes propios que los profesores tienen y de los que se han apropiado a lo largo de su experiencia (Rockwell, 1986). Los efectos que producen las pruebas en la rendición de cuentas, juegan un papel importante en la dinámica y organización escolar, pero no son determinantes en el funcionamiento de la escuela de acuerdo a lo referido, ya que la evaluación implica un proceso que considera a los docentes como una manera de conocer, comprender y reflexionar sobre la docencia; es claro, que los directivos muestran un esfuerzo por llevar a cabo una evaluación que toma en cuenta a los docentes como actores fundamentales de la práctica educativa, pero,

lo que tenemos que tomar con medida, es si está actividad genera una reflexión y retroalimentación *con y desde* los docentes, como actores clave.

La postura que asume el director al llevar a cabo una evaluación o un acompañamiento como él lo refiere, no es sólo una tarea plenamente justificable que tenga que cumplir por su función (Acuerdo 592) o por el cambio de paradigma educativo que considera las evaluaciones a gran escala y las evaluaciones que se generan al interior de las escuelas a partir de la década de los noventa (Martínez Rizo, 2010). Estamos hablando de una evaluación peculiar, dependiente del juicio, autoridad y visión del director. No sabemos si las acciones que lleva a cabo el directivo son las más adecuadas o pertinentes, pero tienen consecuencias para la organización de la planta docente y, al parecer, intentan que *–el maestro pueda propiciar el desarrollo de las habilidades de aprender a aprender en los alumnos” (OCDE, 2005:50).*

Al parecer, bajo la idea que expresan los directivos, el alumno está en el centro del modelo educativo, se escucha la voz de los alumnos y se les coloca como actores relevantes del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es un tipo de evaluación formativa que considera las acciones de los alumnos y las propuestas pedagógicas que promueve el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002), los cuales son dos elementos indispensables de la actividad educativa. El directivo asume que es importante entender qué ocurre en el proceso, de esta manera privilegia el proceso sobre el resultado, aunque no excluye a este último.

La evaluación que toma en cuenta el director trata de cumplir con una función relevante: la pedagógica. Es útil para identificar y seleccionar a los profesores que cumplen con los criterios de desempeño requeridos para responder a las necesidades de los alumnos y de la institución. Así también lo ve un docente a partir del siguiente comentario:

***Docente 04:*** *La dirección escolar, sí se fija a quién le da las asignaturas, y les da las asignaturas de menos carga a los profesores que han mostrado menos habilidades o carencias*

*pedagógicas o didácticas. Al momento que ellos hacen las observaciones a los docentes; los directores se fijan a quién le dan la asignatura, es importante cómo te vean en la evaluación, y dice la dirección, creo que en este tipo de asignaturas puedo encontrar más fortalezas, así lo considero. Además de que las evaluaciones que hagan en la escuela y la rendición de cuentas que muestre el docente son fundamentales.*

Hay que considerar que el director asume una postura, que al parecer, no solamente considera ciertos procesos estandarizados o una determinada homogeneidad, sino que va más allá de la uniformidad: valora los contenidos de aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la opinión de los alumnos con respecto a la forma de enseñar del maestro, y cierto consenso con respecto al desempeño del profesor. Estas actividades o tareas configuran la percepción que se pueda tener del maestro, tanto buena como mala (Zabala, 2006). Son el referente funcional para valorar la organización docente. Asimismo, el docente comparte la idea y bajo esa misma lógica es que se mueve, aunque no deja de lado la rendición de cuentas en la evaluación.

Lo que vale la pena señalar es cómo la evaluación que hace el director de manera particular en la institución, y la postura que asume el docente van en esta dirección; lo que implica un proceso de evaluación que no solamente sirve para los fines de una rendición de cuentas a partir de resultados, también se advierte que entra en juego otra visión de la evaluación, tal vez más compleja, pero también quizás con un componente discrecional que depende de la visión del director, lo cual puede generar una serie de incertidumbres, aunque también puede ser fuente de mejora como algunos estudios lo demuestran (OCDE, 2011; Santiago, P. et al, 2014).

Por último, aunque la utilización de la evaluación como rendición de cuentas es utilizada por el director, también considera la importancia de la función pedagógica en la evaluación, es decir, aquella que se desarrolla en el centro escolar, en el



aula y en la interacción con los alumnos, como lo han señalado algunos autores (Martínez Rizo et al. 2003 y Comisión Gordon, 2013). En este caso, no podemos afirmar que los problemas están solucionados; habría que conocer cómo lo hace y cuándo lo hace el director, entre otras cosas. Pero lo que sí podemos advertir, es que de una u otra forma se utiliza a la evaluación como punto de partida para que el directivo organice la planta docente, ubique a un docente en alguna asignatura, según lo que él mire.

En la siguiente sección se hablará acerca de la jerarquización de docentes que hay en la escuela secundaria, una clasificación que es derivada directa o indirectamente de la evaluación, pero en la que intervienen otros aspectos importantes que aquí se abordarán y que la figura del director considera al momento de asignar a los docentes una asignatura en particular.

#### *3.4.- Jerarquización de perfiles docentes*

La heterogeneidad es una característica básica y distinguible en la escuela secundaria, muy diferente del rasgo aparentemente homogéneo que se ve en los docentes de educación primaria. La diversidad de perfiles es un elemento particular de los docentes de educación secundaria (Santibáñez, 2007; SEByN, 2002, Sandoval, 2000). La heterogeneidad en la secundaria es producto de una serie de condiciones específicas del nivel, del sistema, de la región y de cada escuela en particular, como se ha podido ver en la presente investigación y otras en las que también se corrobora tal situación (Pastrana, 1997; Santibáñez, 2007; Sandoval, 2000; Schmelkes, 1995).

El maestro de secundaria no sólo realiza una serie de actividades distintas, sino que estas tareas están en función de la organización que se realice en cada plantel e inclusive subsistema. La división de actividades que realizan los maestros en la secundaria puede tener su origen de forma inicial en la diferencia

que existe entre los maestros de asignaturas académicas como español, matemáticas, ciencias; y los maestros de actividades para el desarrollo, entre los que destacan los profesores de tecnología, artes y educación física, como lo refiere Sandoval (2000). Como ya lo vimos en el capítulo 1, son dos figuras de docentes, diferentes, que tienen un estatus, posición y prestigio distinto en los planteles escolares; los profesores de asignaturas académicas son los más valorados, mientras que los docentes de materias para el desarrollo son más bien subestimados y los que pueden tener las condiciones laborales más adversas. Es conveniente aclarar que existen otros componentes que la autora considera, pero que en estos momentos no vamos a retomar, ya que no son del interés del presente estudio.

Todos los profesores de cada una de las siguientes actividades están encargados desde su enfoque y especialidad, a compartir con los alumnos ciertos conocimientos, con la finalidad de poder trabajar como un grupo. Sin embargo, cada quien desde su trinchera va tomando un posicionamiento distinto, con tono diferente. La organización interna y externa hacen que la posición que juega el docente dentro del sistema sea diferenciada e inclusive hasta antagónica. Lo que hace que se formen clasificaciones de los “buenos y los malos”.

La imagen que se va teniendo de los docentes de acuerdo a su posición, producto en estos casos del perfil profesional, les otorga un status y valor diferente al interior de la escuela y también al exterior de la misma, con el sistema y con la comunidad que los evalúa con respecto a perfiles. Es común escuchar en los padres de familia: “las asignaturas difíciles y las fáciles”, pero no sólo los padres lo manifiestan, hay diversos actores, como el director, que también hace referencia a ello, como lo veremos en las siguientes líneas.

En el presente trabajo no sólo me refiero al perfil profesional, el que se deriva de la formación inicial de los docentes, sino al perfil en el que se les puede ubicar de manera interna en las escuelas, producto de las decisiones y organización del director, el cual les confiere un status y valor particular al docente. La aclaración es útil debido a que puede haber profesores que sean de un perfil de formación

específico, y que estén perfilados en una asignatura diferente o también puede ser que si haya una correspondencia entre perfil y asignatura. Lo que se muestra es la ubicación de los docentes en determinado perfil y cómo ello trae una valoración especial de ese docente.

Resulta interesante cómo los directores en las entrevistas realizadas, de manera general, nos refieren que el primer criterio para organizar su planta docente es el perfil de formación inicial, como lo señala un director:

**Directora 03:** *La primera es el perfil de los docentes, trato de, primero, ubicar a los docentes de acuerdo a su perfil. El que estudió matemáticas que imparta matemáticas, el de español que imparta español y así.*

De igual forma un docente manifiesta que el perfil de formación es el elemento que primeramente se debe de tomar en cuenta.

**Docente 03:** *Lo primordial es que tenga el perfil, que un docente este ubicado en la asignatura que estudió. Es el primer aspecto que tiene que considerar el director o, más bien, el estado de México.*

Sin embargo, aunque la idea inicial puede ser que el profesor imparta la asignatura en la que fue formado, esa primera decisión se diluye ante las condiciones laborales internas y externas que coexisten en la organización de la planta docente, las cuales son uno de los referentes del director para modificarla o reconsiderarla. La situación es ilustrada por la forma en que lo resuelve la directora:

**Directora 02:** *Las materias de educación física y artes se han considerado cocurriculares, es la concepción que se tenía y se llega a tener de ellas, ahora ya las consideramos materias. Pero, por eso, son asignaturas comodines: porque son las que tienen menos carga horaria. Especialmente yo*

*las considero materias importantes, pero desafortunadamente, hay poca preparación en estas materias, por lo menos, en la zona nadie se especializa en las bellas artes, hay poca formación en ésta área... de esa manera la educación física y las artes se han convertido en los comodines, ahí puedo ubicar las horas que sobran. Que, claro, también es importante considerar las asignaturas. Por ejemplo, hay asignaturas teóricas, que son más pesadas, como física o matemáticas, para maestros más teóricos y más preparados.*

*Hay una jerarquía en las asignaturas, pareciese ser que español y matemáticas son las más importantes, las que se imparten diario. Las que se evalúan, las que tienen exámenes, entonces pareciese que las asignaturas tienen jerarquías, los profesores se ubican en esos niveles, quieren la de más importancia, así los ubica la escuela y así funciona la escuela, así lo reconocen los papás.*

En la secundaria, los docentes han tenido una organización curricular basada en especialidades o disciplinas, cada uno de los profesores se encarga de impartir una materia en particular. El directivo ubica a los docentes en alguna asignatura del mapa curricular, sin embargo, la posición que se tiene de ella no es la misma. Estar ubicado en una u otra asignatura puede ser por distintas cuestiones, pero, de acuerdo con lo que refiere el director, en las asignaturas académicas se ubican generalmente a los docentes que se cree poseen un dominio específico-teórico-sobre un campo de conocimiento, cuya función será impartir un saber especializado (Quiroz, 1987).

Al docente que se le ubica en alguna asignatura académica, no es igual al docente que se le ubica en una materia de desarrollo. Hay una concepción por parte del sistema y del directivo hacia el mapa curricular, inclusive hay asignaturas que por su grado de dificultad y hasta por el mismo sistema de evaluación o rendición de

cuentas, nacional o internacional, que gozan de mayor prestigio y reconocimiento, tanto social, como económico.

Por esta razón y otras más se considera que un maestro con cierto nivel de dominio de la materia tiene cierto prestigio y cierto estatus, y precisamente esto lo comparte el docente de una asignatura académica, pues el docente de una actividad para el desarrollo pareciera que no es necesario que tenga este atributo, pues él realiza una actividad sencilla y poco valorada. Inclusive, es importante mencionar que en el caso de los docentes de tecnología no hay programas claramente definidos (Sandoval, 2000).

Lo que podemos observar es que hay una jerarquización de las asignaturas: a las materias de actividades de desarrollo se les ha relegado, tienen una imagen poco importante, tanto para el grupo docente como para el directivo; se han convertido en materias comodines, sirven como relleno para completar las horas que tiene un docente en la secundaria. Implícita o explícitamente, el director y el colectivo docente, se forman una imagen de menor status académico de las materias de actividades de desarrollo, así como de los profesores que se ubican en estas asignaturas. Inclusive, se menciona que son consideradas cocurriculares, es decir, como actividades que salen fuera de los programas escolares, que son voluntarias y que no tienen —crédito” o valor, que no forman parte del mapa curricular regular; lo cual contribuye al poco valor que puede tener este tipo de asignaturas.

De igual forma un docente percibe la jerarquía que existe entre ser un docente de una asignatura académica y una para el desarrollo. Como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

**Docente 02:** *El valor que tiene la materia de artes es como más relajado y por lo tanto el maestro se vuelve más relajado, a diferencia de español o matemáticas en donde uno debe ser más estricto. Debería de tener la misma validez, pero no lo es. Socialmente el ser un maestro de matemáticas te da un estatus distinto. Por ejemplo, cuando*

*alguien te pregunta qué asignatura impartes y tú dices matemáticas, tiene otro nivel, a cuando tú dices, educación física, la gente inmediatamente piensa: ah, eso es muy sencillo. Socialmente sí existe ese impacto.*

En este sentido, aunque es importante señalar que las asignaturas de desarrollo se fueron ocupando por profesores que tenían una carrera técnica, artesanos con dominio de un oficio y sin preparación académica alguna, hasta unos con un título de licenciatura (Meneses, 1986; Sandoval, 2000). La variada formación que tienen los docentes de taller o tecnología fue producto de varias situaciones. La Escuela Nacional de Maestros de Actividades Tecnológicas e Industriales (ENAMACTI), cuyos estudios eran equivalentes a los de normal básica (cuatro años después de la secundaria), fue la encargada de preparar maestros para las actividades tecnológicas y a cuyos egresados se les asignaba una plaza de base en el nivel de secundaria. Sin embargo, mientras egresaba el número suficiente de docentes para cubrir con las necesidades curriculares, se echó mano de artesanos medios para atender las clases de taller. Al mismo tiempo las plazas de docentes de taller se fueron ocupando por maestros con formación de Normal Superior o universitarios, y posteriormente con egresados de la Normal Tecnológica que habían cursado ésta después de la secundaria (Sandoval, 2000). Resultado de esto, es que los docentes de taller son una diversidad de preparaciones profesionales. Lo anterior tiene implicaciones importantes en la organización que existe de manera particular en el estado de México. Las asignaturas de taller no sólo pueden ser impartidas por técnicos o artesanos, sino por profesores con una formación en distintas especialidades, que imparten la asignatura porque el número de horas no les permite tener una sola materia en particular o por algún otro aspecto, y lo que procede es —llenar— ese faltante de horas con asignaturas —comunes, cocurriculares o con poco valor académico—.

La subestimación o el poco valor que se les otorga a las asignaturas de desarrollo y a los profesores que se ubican allí, es producto de las concepciones que se han tenido a lo largo de la historia de la educación de este tipo de materias (Noriega,

1992). Lo que ha contribuido a minusvalorar este tipo de asignaturas, ubicándolas en los últimos peldaños de la escala académica de secundaria. Lo anterior implica una organización de la planta docente basada en jerarquías, donde hay asignaturas que tienen un valor mayor y diferente a la de las actividades de desarrollo.

La heterogeneidad y las imágenes diferenciadas que se construyen de los docentes por el grupo de trabajo, tanto al interior como al exterior de la institución, les dan un status de acuerdo con la actividad en la que se ubican, lo que implica tejer una serie de relaciones con el directivo y los compañeros del grupo de una determinada forma, así como cierta repercusión en las condiciones laborales de los docentes. Por ejemplo, los profesores de tecnología no cuentan con un programa específico para poder llevar a cabo su práctica educativa, son sujetos que están aislados por el poco valor que se les confiere a las actividades que realizan (Sandoval, 2000).

La jerarquización que puede existir en la educación secundaria hace más difíciles las tensiones que pueden existir en los perfiles docentes, y sobre todo en las decisiones que el director pueda tomar para ubicar a cada uno de los maestros del centro escolar. No es lo mismo ubicar o ubicarse como docente en tecnología, educación física o artes, que en español, física o matemáticas; no se les adjudica el mismo rango ni la misma categoría. Al parecer, para estos últimos se busca una exigencia académica mayor, en comparación con los primeros, lo cual es posible que también genere ciertas diferencias e inconformidades, abiertas o implícitas; también se convierte en un dilema para el directivo de la escuela al momento de asignar a los docentes la asignatura a impartir.

El ser docente de secundaria en materias académicas, es una situación de privilegio y reconocimiento para ellos, es un aspecto que no se puede soslayar, además de que es un componente importante para definir la organización de la planta docente. Ubicar a un docente en una materia académica con alto valor o rango, lo identifica como especialista de una disciplina específica, con otro estatus y con un dominio de los conocimientos teóricos de esa disciplina, anteriormente,

en la historia de la educación secundaria, al docente únicamente se le identificaba como “*pedagógico*” (Meneses, 1986, Sandoval, 2000). O sea, significaba ganar casi el doble de un maestro de primaria, ser especialista en algún campo de conocimiento en específico, trabajar en un nivel superior (la educación secundaria era considerada educación media básica y, además, algunos egresados de la Escuela Normal Superior de México tenían posibilidades de trabajar en escuelas de Educación Normal) y tener un mayor reconocimiento social.

Esta serie de situaciones fortalecen que el docente en secundaria se identifique con una asignatura en particular, lo cual implica enaltecer cierto dominio específico sobre la actividad que realiza, lo que a su vez genera status, reconocimiento y prestigio, como lo dice Sandoval (2000) en las siguientes líneas.

*El dominio de un campo de conocimiento particular constituye un orgullo profesional, prestigio y un cierto estatus, pues no es lo mismo ser maestro de taller que de alguna materia académica, e, incluso, entre las materias, algunas gozan de más reconocimiento por el mayor nivel de dificultad que implican. La identificación con una especialidad profesional constituye una de las particularidades de la docencia en secundaria (p.138).*

Hasta aquí se ha hablado de la jerarquía que puede existir entre las asignaturas y la percepción que puede tener el docente con respecto a esta imagen y las implicaciones de esto en la organización de la planta docente. En el siguiente apartado se hablará de las identidades que se pueden configurar en los colectivos docentes, básicamente la de universitarios y normalistas.



### 3.5.- Identidades: Normalistas o Universitarios.

En la sección anterior se destacó que el director para organizar su planta docente, puede considerar, entre otras cosas: la asignatura a designar, lo cual es diferente a impartir cada una de las disciplinas en la secundaria; hay una jerarquización ante la heterogeneidad de especialidades que componen el mapa curricular de la educación secundaria; y existen asignaturas que dan un status y un prestigio superior a otras.

Pero, así como hay una jerarquización en los docentes de acuerdo a la especialidad que imparten, también hay una concepción sobre las identidades, en términos de identificación que los directivos y los docentes pueden observar en el colectivo magisterial, y que juega un papel importante en la designación de los profesores sobre la asignatura a impartir.

En la escuela secundaria existe la presencia básicamente de dos tipos de grupo: el de los normalistas y el grupo de los no normalistas o universitarios. Hay una tensión que ha sido recurrente entre ambos bandos y esta tiene que ver con el tipo de formación y forma de conducir su clase en el aula (Sandoval, 2000; Medina, 1999). Las expectativas sobre el profesor normalista o el universitario han cobrado relevancia en el funcionamiento de la escuela secundaria que dirige el director. Hay una diferencia notable en las características que identifican a uno u otro tipo de profesor, como lo refiere la directora en las siguientes líneas:

**Directora 02:** *Los normalistas sí son más flexibles para poderles dar cualquier asignatura. Los normalistas se sienten con mayor capacidad de poder dar otra asignatura, se sienten con mayor habilidad, y los universitarios no, son más resistentes, más reacios. Por ejemplo, un abogado puede impartir sin problemas español, pero no le des una asignatura como física, porque no sabe cómo dar la clase, él sabe de leyes o de algo relacionado con esto, pero no más.*

*Por eso los normalistas, son más flexibles, ellos ya saben de la dinámica, son más didácticos, saben qué pueden hacer con los muchachos, aunque sean diferentes asignaturas. En ese sentido me ha tocado que los normalistas se adaptan más rápido, los universitarios puede que piensen que no van a poder si se les da una asignatura distinta a lo que ellos dominan, entonces quedan encasillados y ya no quieren que se les mueva, porque les da miedo... ellos son buenos en su especialidad nada más.*

El directivo ubica a los normalistas con una fuerte tendencia didáctica que los posibilita y les da la capacidad de poder impartir cualquier asignatura, ubicándolo como un actor polivalente de la enseñanza y no necesariamente como un especialista de una disciplina en específico. A los normalistas se les ha percibido como docentes con una formación didáctica importante para tener éxito en sus clases, así lo percibe el director, aunque hay resultados que contrastan lo dicho (Ezpeleta y Weiss, 2002; Tatto y Vélez, 1999). Por ejemplo, en un estudio que se realizó, se destaca el hecho de que los docentes muestran una carencia importante en los conocimientos que tienen sobre las materias que imparten, así como deficiencias en las estrategias utilizadas en el manejo y la organización de las clases; aun cuando *“las escuelas Normales dedican gran parte de su tiempo a enseñar pedagogía general y métodos (31%)”* (Tatto y Vélez, 1999:38).

Aunque las investigaciones nos muestran cuestiones importantes en cuanto al dominio de la asignatura y el manejo de la didáctica que utiliza el docente, aún se manifiestan diferencias entre universitarios y normalistas. En el siguiente comentario un docente advierte sobre la capacidad de dominio de la asignatura que puede mostrar un docente universitario a diferencia de un docente normalista.

**Docente 01** :*He visto que el maestro universitario es más intelectual, tiene mucho conocimiento teórico y en el caso del normalista tiene un conocimiento más práctico, lleva a cabo un proceso más didáctico, pero deja a un lado esta formación*

*intelectual, el marco teórico. En mi caso, yo como normalista, ya estando en la práctica, ya como un docente, me he dado cuenta que existen carencias en mi formación. Pero, afortunadamente, he podido asistir a cursos universitarios y sí he notado esta diferencia enorme, el universitario siempre está leyendo, actualizándose. No digo que todos los normalistas no lo hagan, pero sí hay diferencia. Esto marca la diferencia a la hora de impartir las asignaturas entre los normalistas y universitarios.*

Las expectativas que se le atribuyen a los universitarios de igual forma son prometedoras, las señala el director y el docente: ubican a los profesores universitarios con alto grado de dominio sobre el contenido de su especialización y con poca o nula formación pedagógica (Sandoval, 2000). Hay una marcada diferencia en la identificación que se tiene de los docentes, los normalistas que son vistos como docentes de asignaturas y los universitarios como especialistas de alguna disciplina. Es decir, como biólogos, matemáticos, físicos; y por ello se les ubica como docentes que pueden impartir teóricamente una asignatura, aunque en el terreno de la didáctica se les califica como carentes.

Las características de los docentes normalistas y universitarios están en tensión, pues la legitimidad de enseñar de los docentes normalistas, frente al poseer conocimiento de los universitarios, es una constante en el colectivo magisterial. Sin embargo, estas apreciaciones resultan ser no muy claras, pues cobran sentido a partir de las diferencias culturales y sociales históricamente construidas (Medina, 1999), pues los comentarios que expresan así lo refieren: los universitarios tienen conocimiento teórico y los normalistas sabemos cómo enseñar, los universitarios siempre leen, se actualizan, los universitarios no pueden impartir cualquier asignatura. Pues se especializan en algo, los normalistas pueden dar cualquier materia, son más flexibles por su formación.

Aunado a la especialización de cada uno de los docentes, la formación de origen de los maestros --universitaria o normalista-- cobra un papel importante en el

funcionamiento de la institución escolar. Es un elemento que se suma a la consideración de la organización escolar. Se está observando que el directivo y el docente identifican una especialidad, que tiene origen y nombre, y que ello inclusive se vuelve una estrategia que el docente maneja para conseguir sus objetivos, como lo muestra el siguiente comentario:

**Docente 06:** *Hay una diferencia grande entre un universitario y un normalista...El directivo se fija de que escuela eres egresado y hay una situación diferente en la escuela. A nosotros como universitarios, nos ven con otros ojos, saben los docentes y el director que tenemos los conocimientos más sólidos, entonces nos colocan en las asignaturas más pesadas, por decirlo así. El ser universitario te ayuda porque puedes incluso solicitar una asignatura al director y puede ser que te la concedan, por los conocimientos que tenemos.*

Ser universitario te posiciona en un lugar distinto y de privilegio en cuanto a normalista, es un aspecto que el docente puede tomar como estrategia para conseguir y construir una dinámica particular al interior del centro escolar, esta serie de aspectos son los que han podido constituir a un docente universitario como el que —tiene más conocimientos” y el que puede dar las —materias más pesadas”.

Por lo tanto, tenemos a dos grupos distintos de docentes, vinculados a características diversas que los identifican de manera particular. En cada uno de ellos el director visualiza una serie de concepciones que juegan un papel relevante al momento de llevar a cabo la designación de materias a impartir por los docentes. Estas identidades atraviesan de manera interesante la toma de decisión del director, en cuanto al funcionamiento de los centros escolares.

Lo importante no es mostrar si los universitarios tienen un mayor nivel de conocimiento teórico sobre lo que imparte, ni rescatar la formación didáctica que caracteriza a los normalistas, pues inclusive tanto un aspecto como el otro, están

en duda (Tatto y Vélez, 1999; Medina, 1999). Lo que aquí nos interesa recuperar son los elementos que el director considera para tomar sus decisiones y lo que los docentes perciben en relación con estas identidades. Las condiciones laborales de los docentes se ven afectadas por la —camiseta” que portan, esta define la percepción que el directivo puede tener sobre ellos, una percepción que está enmarcada por las tradiciones de la historia de la profesión docente (Arnaut, 1996).

Sin embargo, las condiciones laborales de los docentes no sólo se definen en términos del conocimiento teórico que se enfatiza poseen los universitarios o por el saber enseñar que caracteriza a los normalistas, esto sólo es un elemento más que se suma al complejo número de aspectos que el director considera para dirigir el funcionamiento escolar. Pero lo que sí podemos advertir de manera general, es que el ser docente universitario o normalista, perfila de manera particular las condiciones laborales de los profesores y no sólo en cuanto a la normatividad en relación al ingreso, sino también, en cuanto a la dinámica interna de los recintos escolares.

En las siguientes líneas veremos como también se atraviesan otros elementos importantes, como las relaciones de poder que se establecen en la interacción director-docente, que le dan un toque especial al funcionamiento de los centros escolares.

### *3.6.- Relaciones de Poder entre el director y docentes*

En la organización escolar, la figura del director es clave. El papel del director se inscribe en un sistema educativo y centro escolar determinado, en el que cuestiones como las relaciones de poder y el control se convierten en elementos importantes para entender la complejidad de acciones que desarrollan los

diferentes actores educativos que participan, que le dan una dinámica propia a la institución educativa y al sistema educativo estatal.

La organización escolar en el sistema educativo estatal, suele funcionar de acuerdo a un modelo burocrático, como el que refiere Weber, donde la jerarquía es una necesidad técnica, imprescindible para el logro de fines organizacionales. En el modelo burocrático, el control es un elemento esencial en la organización y la toma de decisiones es una cuestión de carácter técnico (Sander, 1996). La autoridad al director en la institución se le confiere por el hecho de ocupar dicha posición.

Al igual que en otras organizaciones, el director escolar toma las decisiones de la planta docente de la institución bajo una forma centralizada, jerárquica y autoritaria, es el estilo que el director asume para el funcionamiento del centro escolar, como se puede ver en lo que comenta un directivo con respecto a la asignación de materias para los profesores:

***Directora 03:** A veces se tiene que utilizar la fuerza, hay docentes que no tienen una buena relación con el director, entonces se utiliza el poder. No hay de otra, hay docentes muy reacios, y ellos tienen que ver en ti una autoridad, alguien que decide.*

El director bajo el enfoque burocrático le interesa el control sobre los docentes y mostrar ante ellos poder. En el sentido que poder significa *“la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”* (Weber, 1974:43). Lo fundamental es mostrar que el director ostenta la fuerza y que puede ejercer el poder en la relación entre el docente y él.

El fundamento de la toma de decisión que lleva a cabo el director en la organización y funcionamiento de los centros escolares, no puede leerse a partir de la negociación o diálogo, o algún otro elemento, sino tiene que ver con el acto de poder, es decir, sobre el influjo y control que se pueda tener sobre el colectivo

docente y no sólo sobre las acciones que puedan desarrollar los docentes en la organización, es el poder sobre los hombres. Pero, el directivo ejerce el poder sólo sobre algunos miembros de la organización, no es común a todos, sólo es con los docentes –gracias”, y esa es la justificación de la que se vale el directivo para ejercerlo.

El poder que ejerce el directivo restringe la libertad de los docentes. El afán de ejercer el poder, sin mirar las consecuencias que pueda desencadenar, sobretudo en el ámbito educativo, puede responder al deseo de prevalecer y hacerse presente como ente superior de la organización, como lo manifiesta el comentario del docente.

**Docente 06:** *A los directivos, en la mayoría de las ocasiones, no les interesa lo que tú les puedas decir, ellos simplemente hacen uso de su autoridad y te dicen: te asigné esta materia y ya. Si tú quieres hablar con ellos para poder negociar y que te den otra asignatura, simplemente no te escuchan, te dicen aquí yo soy la máxima autoridad. Entonces ya no puedes decir nada, ellos deciden la asignatura que te dan, aunque decidan mal, pero ellos así lo hacen; entonces hay un abuso de poder, porque sólo quieren fastidiarte, controlarte y ellos saben cómo, pero así es y no puedes decir nada.*

El director es la figura central, jerárquica y autoritaria que impone su poder sobre los docentes en tareas claves que, al parecer, intentan dar orden en el funcionamiento de la organización escolar, pero que también generan tensiones y resistencias; aunque el director parece no ser sensible a las resistencias de los docentes, ya que hace uso de la imposición. El director impone su voluntad y la fuerza al docente con la finalidad de tener dominio y control de las actividades fundamentales de la organización escolar. El director lleva a cabo acciones eficaces para lograr mantener un influjo sobre los docentes.

Hay un aspecto más a destacar en el ejercicio del poder del directivo, en un primer momento se muestra un poder impositivo, y en un segundo momento se identifica como este poder se convierte en dominación, si se entiende como tal, *“la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos”* (Weber, 1974:170). El que un docente adopte ese mínimo de obediencia para que se presente la dominación, obedece a diversos motivos, según Weber: a) unos ligados a la obediencia de su señor por la costumbre, de un modo afectivo, por intereses materiales o por motivos ideales (con arreglo a valores); b) la creencia en la legitimidad.

La figura de máxima autoridad en los recintos escolares, es el director, ello le confiere legitimidad en el servicio educativo. El fundamento primario de su legitimidad puede ser de carácter racional, y *“descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad”* (Weber, 1974:173), es decir, el directivo es una autoridad legal, con nombramiento y funciones pactadas u otorgadas, que le confieren autoridad y la pretensión de ser respetado ante los docentes.

El control y el orden son dispositivos valiosos que utiliza el director para llevar a cabo sus tareas de forma eficaz. En este momento el director se convierte en un administrador educativo que hace valer su posición a través de los principios normativos que le confiere su función. La administración del director supone el cuidado de los intereses previstos por las ordenaciones de la organización y el funcionamiento del servicio educativo.

La autoridad que asume el directivo se vuelve legítima en el sentido de que su función le permite llevar a cabo este tipo de acciones y de alguna manera las órdenes son aceptadas por el colectivo docente, inclusive el director las justifica gracias a la legitimidad que adquiere su cargo y su función dentro de la organización, al grado de decir el docente, *“ya no se puede hacer nada, así es”*. Parece ser que el docente apela a obedecer las órdenes porque mira al director como una figura legal dentro del servicio educativo. Aunque habría que considerar



que pudiese haber situaciones donde los docentes se resistan ante las órdenes del director, lo que seguramente traerá implicaciones en la relación entre ambos. Foucault (1979) menciona que no hay poder sin resistencia, que los sujetos buscan escapar de ese control al que tratan de ser sujetos.

Bajo esta mirada, las relaciones de poder que se construyen en los centros educativos pareciese que son simples en el sentido de que se podría identificar dentro de la estructura jerárquica quién tiene el poder y quién pretende controlar; la cuestión así parece no ser tan complicada, ya que se entiende en términos lineales, porque el directivo es el que tiene el poder y los docentes se tienen que subordinar a las decisiones que él tome. Sin embargo, esto no se limita a esta linealidad. El poder que ejerce el directivo se ve acotado por los miembros de la organización, sujetos que no se muestran pasivos ante los ordenamientos y ante lo que se vislumbra como posibilidad de dominio o algún tipo de control, como lo refiere el directivo en el siguiente comentario.

***Directora 02:** Al principio, cuando me dieron la dirección, yo no dialogaba con los maestros, porque había maestros que la asignatura que impartían, la llevaban impartiendo mucho tiempo. Entonces aunque los quisiera poner en otra, era complicado, llevan mucho tiempo, entonces no los podía mover tan fácil. La verdad mejor los dejaba ahí, yo era nueva y no quería problemas, además se ponían en un plan muy pesado. Entonces los colocas o los dejas donde ellos quieren.*

De esta forma las relaciones de poder que se establecen entre el colectivo docente y el directivo escolar, escapan de los patrones establecidos por quienes pretenden ejercer el control dentro de las organizaciones, aparece la obstinación de una voluntad de los docentes que se niega a ser modelada, enfrenta al que ejerce el poder e intenta salirse del juego que se trata de establecer en los recintos escolares.

Un aspecto que también es importante rescatar bajo esta visión del poder, es que el directivo se da cuenta cómo funcionan las cosas en la organización, visualiza el *modus operandi* de la organización, lo que le permite establecer un curso de acción específico, el director “*conoce y comprende no sólo el juego, sino también a los jugadores*” (Pfeffer, 1993: 45), y cuando se da cuenta que los actores se resisten y han ganado cierto espacio en las instituciones escolares adopta una modalidad de funcionamiento en la organización específica, que sea susceptible a reconocer que ésta se constituye en función de relaciones dinámicas y no sólo estáticas.

Es cierto que el ejercicio del poder se puede manifestar de forma fatalista. Pero también, se puede manifestar de formas muy sutiles, como lo es la cercanía que se establece entre el directivo y los docentes, en las decisiones que toma un directivo “*no sólo son importantes los intereses laborales, sino también los vínculos sociales que se establecen*” (Pfeffer, 1993: 45). Los lazos de amistad o cercanía determinan el curso de acción en las organizaciones como lo podemos advertir en el siguiente comentario del docente, al hacerle una pregunta en la entrevista.

**R:** *¿Hay mayor responsabilidad o compromiso de asignar a un docente a una asignatura que a otro?*

**Docente 02:** *Creo que sí, considero que el directivo podría dejarlo en una asignatura de acuerdo a las relaciones que se establezcan entre los docentes y el directivo. Es un poco complicada la pregunta, pero me parece que los directivos se basan en las relaciones que establecen con los docentes y que el maestro tenga cierta antigüedad en la escuela, hay muchos directivos que no quitan a un docente de determinada asignatura porque hay un compadrazgo entre ellos, se llevan bien, entonces no los mueven.*

Estas relaciones que se establecen entre el directivo y los docentes no necesariamente tienen una concordancia entre intereses de la organización, sino más que nada aluden a intereses particulares, pero que determinan de forma importante las decisiones que se toman en los recintos escolares. El director toma la decisión en función de considerar intereses personales, su gestión en la organización escolar está basada en la consideración de las individualidades y no las colectivas.

En resumen, siguiendo a Pfeffer, se puede establecer que *–el poder nos viene dado, pues, por el control que tengamos sobre los recursos, por los lazos que atemos con la gente poderosa y por la autoridad formal que obtengamos dada nuestra posición en la jerarquía (p.71)–*. En las organizaciones escolares, es posible identificar que las relaciones de poder se dan por la confluencia de varios factores que en su conjunto vuelven más complejo el entramado del funcionamiento de la institución. La reflexión del ejercicio del poder nos lleva a considerar que el poder no se posee, sino que se ejerce en la relación que se establece entre sujetos, lo que posibilita la resistencia a escapar del control por parte de los sujetos y observar que la relación en una organización es dinámica, más que estática.

Hasta aquí se ha señalado al poder como un elemento que no se le puede soslayar de la organización escolar. Sin embargo, como ya se ha visto, hay una serie de factores que también intervienen y juegan un importante papel en la modalidad que adopta el servicio educativo en las instituciones escolares, con respecto a la organización y el funcionamiento de los recintos escolares.

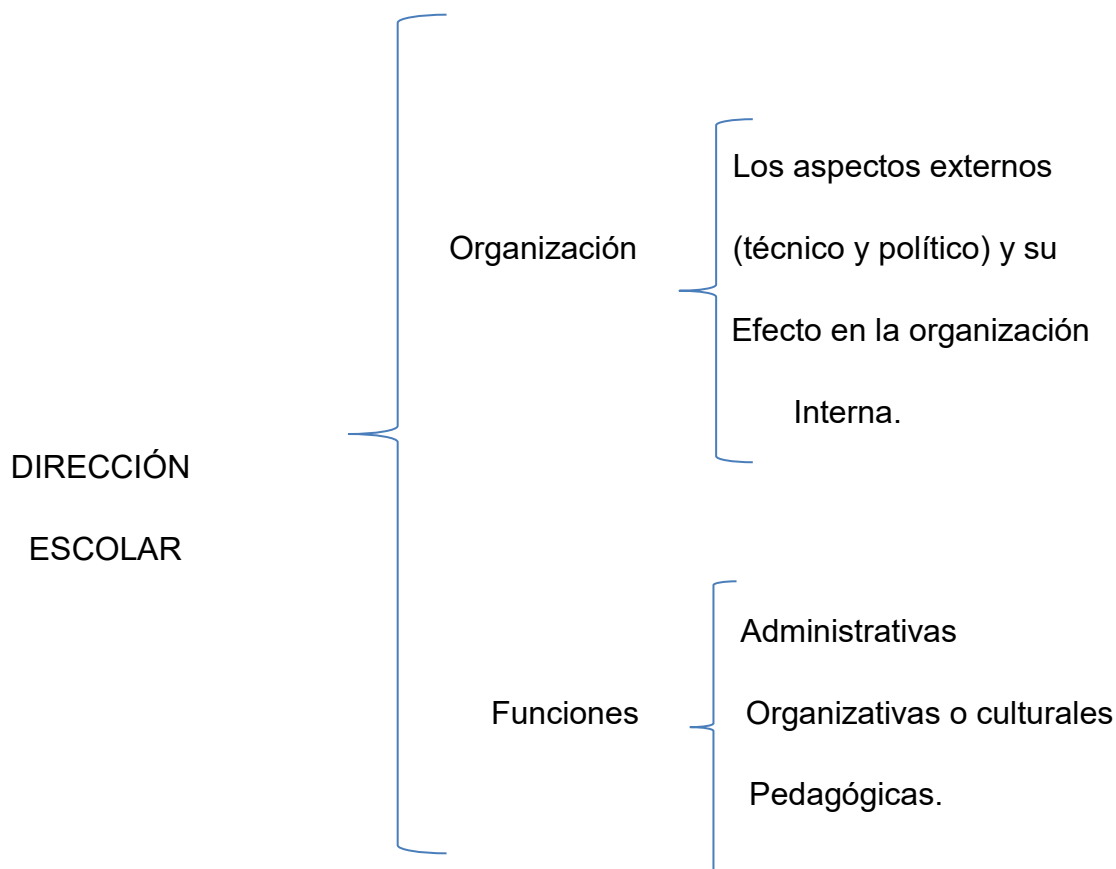
En el presente capítulo se hizo un análisis de la existencia de la heterogeneidad de docentes en la escuela secundaria. Lo que refieren los directivos y los docentes nos lleva a considerar que la constitución diversa de docentes en el nivel es producto de variados elementos que obedecen a diversas condiciones objetivas y subjetivas. Se pudo identificar que responden a ámbitos de tipo histórico, económico, administrativo, organizativo, cultural, político y pedagógico. Lo cual vuelve compleja la tarea de organizar la planta docente por parte del directivo.

Pues se considera la noción que se tenga de docente, en cuanto a : 1) si es un docente por vocación o profesión, 2) si es un docente de una asignatura académica o de una actividad para el desarrollo, 3) si es normalista o universitario, 4) si es un docente que responde a la demanda del mercado, en cuanto a resultados satisfactorios en la evaluación, 5) si es un docente que a través de los elementos pedagógicos impulse a la mejora de la escuela, 6) si es un docente que se subordine a la imposición y al control, o que muestra cierta resistencia al poder o un docente que establezca ciertos lazos afectivos con el directivo o, 7) si es un docente que ingresa a la docencia por ciertos intereses que se establecen entre diversas autoridades oficiales y el sindicato. Todas en su conjunto se expresan de manera importante en la dinámica de los recintos escolares y son determinantes al momento que el directivo tiene que tomar una decisión con respecto a la materia que se le va a designar al docente.

## CAPÍTULO 4

### EL DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ENTRE LAS CONDICIONES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS.

En este apartado se presenta el proceso de organización y análisis de la información que se pudo obtener al entrevistar a los directivos de educación secundaria y los docentes. Se recuperó la información obtenida mediante la construcción de una categoría: Dirección escolar, con sus respectivos ejes de análisis. El análisis de los resultados tomará básicamente el camino de las condiciones objetivas y condiciones subjetivas, en las cuáles el director y el docente se encuentran inmersos, apoyándonos para el análisis, a través de dos vías: lo que dicen los actores (directores y docentes); y lo que apuntan los documentos, lineamientos y regulaciones, a fin de contrastar la información. Como se muestra en el siguiente esquema.



#### *4.1.- La dirección escolar y la gestión externa, su impacto en la organización escolar. El aspecto técnico.*

El director organiza la planta docente de la institución donde labora a partir de varios factores, algunos ya nombrados, otros tantos por hacerlo. Algunos tienen que ver con la gestión interna que realiza el director de acuerdo a las necesidades propias de la institución y otras que son de índole externo, ambas se implican, aunque en esta sección nos dedicaremos a analizar los efectos del contexto externo en la organización interna.

Las actividades que realiza el director son diversas y muestran cierto grado de complejidad. La revisión de la literatura acerca de la labor y función del director nos señala que no hay un consenso para clasificar las distintas tareas que en ejercicio de su función el directivo realiza (Escudero, 2004; Gairín y Villa, 1999, Murillo, 1999; Armas y Zabalza, 1996; Borrel y Chavarría, 2001; Sarasola, 2002; Mintzberg, 1991). Sin embargo, de manera general, confluye a partir de dos líneas: la que pondera la actividad del director en torno al cumplimiento de los objetivos institucionales del sistema expresados en los lineamientos normativos o la que enfatiza las necesidades propias de cada institución educativa y los marcos referenciales del director y los diferentes actores que se manifiestan en la dinámica del centro educativo. Cabe aclarar que ambas no se excluyen, inclusive se pueden alimentar en el desarrollo del ejercicio de la labor del director escolar.

En relación a la temática de funciones y tareas directivas Gimeno (1995; en Murillo, 1999) menciona que las actividades de los directivos se pueden presentar bajo las siguientes maneras:

- 1) Los directivos se pueden limitar a desarrollar las funciones que actualmente desarrollan, definidas por la normativa legal.
- 2) Las funciones directivas consiste en fijar lo que se considera deben hacer los directivos para llegar a una determinada situación ideal.

- 3) La definición de tarea de los directivos es la combinación de las dos anteriores, es decir, la necesidad de realizar las actividades o funciones del directivo a partir de los marcos vigentes o de los considerados en ese momento, pero tomando en cuenta los marcos de referencia a través de los cuales el directivo percibe y valora la actividad de los sujetos que intervienen en la dinámica escolar.

De igual manera Borrel y Chavarría (2001) ubican dos ámbitos de la puesta en práctica de las tareas directivas: por un lado, está la concepción tradicional de las funciones directivas desde el ámbito administrativo-burocrático que comprende el adecuado mantenimiento y preparación de la documentación, la administración del personal, la disciplina de los estudiantes, la regulación de horarios, la administración del edificio, la gestión de infraestructura; y, las funciones directivas que corresponden al liderazgo pedagógico, es decir, al estímulo y apoyo a los actores que están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Borrel y Chavarría, las funciones directivas se pueden resumir en dos componentes:

- a) *El contenido expreso de todas y cada una de las funciones directivas constituye un componente objetivo, que caracteriza un puesto de trabajo directivo desde la vertiente efectiva.*
- b) *El componente subjetivo de la función directiva viene representada por la percepción que de ella tiene el propio director (2001:40).*

Por lo tanto, las actividades del director pueden transitar dos caminos: el del componente objetivo o el del componente subjetivo. El primero que revisaremos en las siguientes líneas será el componente objetivo, aunque cabe mencionar que esta separación es únicamente analítica, en el ejercicio de la labor directiva ambos elementos no se excluyen, muchas veces se alimentan.

Por ejemplo, en lo que respecta a las funciones del directivo, el Acuerdo 96 de Secundaria Generales refiere que una de las tareas de los directivos es:

- *Supervisar la elaboración y la actualización de la plantilla del personal de la escuela.*
- *Ser conducto inmediato entre las autoridades superiores y el personal a sus órdenes para todos los trámites relativos al cumplimiento de la escuela que dirige.*

El director es uno de los enlaces principales para el cumplimiento y organización de las acciones que se llevan a cabo en el servicio educativo. Una parte de las acciones que realizan los directores, respecto a la organización docente, obedece a ciertas pautas administrativas que la Dirección General de Educación, como instancia superior puede demandar.

Según Mintzberg (1991), dada la importancia que el puesto posee dentro del sistema educativo y los centros escolares, de la autoridad formal del director se desprenden tres papeles esenciales: el papel de cabeza visible, el papel de líder y el papel de enlace, este último es el que se rescata en el presente estudio. Mintzberg refiere que el papel de enlace es importante porque el directivo mantiene contacto dentro y fuera de su cadena vertical, por lo que el directivo proporciona y obtiene información con los contactos, y esto ayuda a estructurar el propio sistema informativo de manera eficaz (1991:15-18).

Por ejemplo, a nivel externo, la Dirección General de Educación le solicita al director que reporte en una plataforma electrónica, que el mismo subsistema diseña y organiza, los miembros que integran al conjunto de su planta docente, con cierto grado de sistematicidad y ordenamiento, con la finalidad de tener información de los docentes en relación al número de horas que tienen, el tipo de perfil de formación, el estatus de la plaza, es decir, si es interina o base y la asignatura que imparten, entre otras cosas. Una tarea meramente administrativa, pero con la que el director cumple una de sus múltiples actividades, además de fungir con su papel de enlace.

Sin embargo, la tarea, aparentemente sencilla y eficaz que sin ningún problema podría cumplir el director, parece que es irrelevante para los propósitos a los que debiera servir, porque no cumple con el objetivo principal y por tanto, el enlace



que se trata de establecer entre el directivo y las autoridades superiores, no es útil, no cobra sentido, ya que en la realidad ocurre una cuestión distinta: el enlace no se produce.

Es ilustrativo lo que reporta el director en las siguientes líneas, donde se muestra la poca concordancia que hay entre lo que la lógica externa pide y lo que pasa a nivel interno en las instituciones.

***Director 01:** Hay una plataforma de la plantilla docente que se reporta ante el gobierno del estado de México. Es decir, ahí se ponen a todos los maestros que forman parte de la institución, se pone su nombre, número de horas y materia que imparte, etc. Entonces, si hay un maestro que se va por X razones, cambio, jubilación, etc., quedan vacías esas horas y las materias que daban. Entonces, como esas materias están reportadas en la plataforma del gobierno del estado de México, el gobierno manda a un docente para cubrir esa materia. Pero aquí viene el problema, los mandan y la mayoría de las ocasiones no cumplen el perfil. Entonces, ahí es donde entramos los directores y organizamos de acuerdo a la funcionalidad que puede seguir la institución. Internamente, cada uno de los directores considera como puede organizar a su planta docente, en realidad lo que se llena en la plataforma es sólo para tener administrativamente un orden, pero en la escuela pasan una serie de cosas que responden más que nada a las necesidades de la institución.*

Lo primero que se advierte es que es una tarea que, en principio, puede ayudar al ordenamiento y la organización del servicio educativo. Sin embargo, lo que el director reporta es que su utilidad se limita al orden administrativo del sistema general, a los grandes números, a la gestión externa, no sirve del todo, o no exactamente, para los propósitos de gestión interna del plantel, lo que muestra una disociación entre los centros escolares y el sistema estatal.

Tenemos ahora un subsistema quebrantado, no sólo en cuanto al enlace que no se logra, sino al funcionamiento bajo el cual opera: las responsabilidades que en los documentos se expresan no se respetan, porque se le da cabida a diferentes intereses, lo que añade un elemento más al orden caótico del servicio educativo que ofrece la entidad. La gestión que en su ámbito administrativo tiene como base una planeación de acciones y responsabilidades dirigidas, un sistema automatizado que debiera facilitar las actividades, en realidad es poco eficaz y eficiente al nivel de los planteles.

Tal vez las estructuras centrales del subsistema estatal no son trastocadas por la alimentación y circulación de información, aparentemente son funcionales, pero lo que también es claro, es que no se apega estrictamente a las reglas de una gestión eficiente porque utiliza un cierto grado de discrecionalidad para operar en ciertas tareas, lo que quizás incrementa de manera significativa lo que podríamos considerar una simulación.

Además, se observa un subsistema estatal que centraliza decisiones importantes que tienen que ver con la regulación y el control del personal docente. Si bien, los lineamientos acerca de las funciones del director lo ubican como una figura primordial en el papel de enlace, en la práctica ello no se consolida, ahí se ponen en juego elementos discrecionales diversos que desdibujan el papel del director y de las estructuras centrales encargadas de la sistematización y control de la información.

Aunque de manera formal se trate de privilegiar las funciones del director a través de las expresiones escritas manifestadas en los lineamientos normativos, el carácter formal de las comunicaciones que se establece entre los distintos actores, no prioriza la forma escrita, inclusive puede resaltar más la forma oral, a partir de los acuerdos o negociaciones que se da entre los diversos actores que juegan una posición dentro del subsistema educativo. La posibilidad de que los escritos formales a través de formularios puedan facilitar el proceso de comunicación, es una tarea a lograr.

En estos términos, la organización de la planta docente obedece a aspectos técnicos e instrumentales de una comunicación frágil y simulada, en la cual no se sostiene el vínculo entre los directivos del centro escolar y las autoridades superiores del sistema, incluso tampoco se mantiene un orden sistemático en el sistema general de gestión. La actividad que realiza el directivo aparece solamente como un elemento administrativo que se ha hecho rutina en el subsistema educativo y en las instituciones escolares, teniendo una práctica sin sentido y con una carga administrativa más, como algunos estudios lo han demostrado (Aguilar, 1987; Ezpeleta, 1992).

Un servicio educativo que apuesta por una verdadera organización y un funcionamiento distinto, y no sólo simulación, ve en la organización la herramienta que facilita la comunicación entre los diferentes actores, además de tener una mayor claridad en las responsabilidades y funciones que tienen las personas al interior de los centros escolares, así como de las necesidades que se presentan en las instituciones de manera específica.

Si la base de datos con información de docentes no es confiable ni clara, no está ordenada ni sistematizada y si la misma situación se produce en el conjunto de entidades federativas, lo que existe es un desconocimiento de las dimensiones exactas de la planta de profesores y obviamente lleva a equívocos y errores en la organización y funcionamiento. Vale la pena recordar que la OCDE manifestó que el número de plazas docentes, no coincide con el número de *“carne y hueso”* (OCDE, 2009:26). De igual forma, la información de los datos presentados por el Censo de Escuelas, Maestros, Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) en 2013 no son claros, abiertos ni sistemáticos, lo cual nos lleva a considerar que hay un desconocimiento de las dimensiones exactas de la planta docente así como de las características o condiciones bajo las cuales labora un docente.

No vamos a entrar en detalle con respecto a la información, esto puede tener múltiples causas, que no son del interés en este momento, pero sí es importante señalar que esto habla del funcionamiento de todo un sistema educativo y que no

lo deja muy bien parado, porque los mismos actores del servicio comparten la falta de claridad y el desorden del funcionamiento, como lo señala un profesor.

***Docente 01:** No hay un estricto control por la Dirección General de la Educación con respecto al registro de docentes, de escuelas, de horas, de los perfiles, de las asignaturas. Inclusive recuerdo un reportaje de Carlos Loret de Mola cuando le preguntaba a la ex líder del SNTE, cuántos docentes había en el país y ella no sabía.*

La tarea de enlace entre el director y las autoridades superiores no existe o es muy limitada, la utilidad que puede tener esta herramienta de comunicación entre ambas autoridades no se sostiene ni se aprovecha; la gestión de comunicación y colaboración que se establece en el discurso no se ajusta con la realidad que muestran las estadísticas del sistema. Paradójicamente, los lineamientos establecidos en los documentos generales de política y en el conjunto normativo de regulación de la actividad escolar, sobreestima y destaca la relación y los indicadores, pero al nivel de los centros escolares la apreciación es otra.

Por lo tanto, además de lo anterior, rompe con la capacidad de previsión del funcionamiento de la organización, inspirada en el modelo burocrático, ya que la creación de los lineamientos y formularios van con miras a poder generar un control y una eficacia en el subsistema educativo estatal, cuestión difícil de pensar, debido a que el sistema de comunicación es frágil. Tenemos un sistema que pretende la previsión del funcionamiento y la organización de su planta docente y que lo rompe con su misma organización administrativa, volviéndolo más caótico. Un subsistema educativo estatal que se trata de organizar de esta manera pone de manifiesto o evidencia que hay una disociación entre la estructura que se pretendería constituir y las acciones de las personas, mostrando “~~los~~ efectos perversos” de un servicio educativo que en los lineamientos normativos muestra más el cómo debería ser, que lo que es.

Es un subsistema que pretende funcionar en el discurso como organizado, sistemático y comunicativo, pero que no se organiza así, porque la realidad es otra. De acuerdo a Selznick en las organizaciones existen una serie de intereses y metas divergentes de los actores y de las fuerzas del entorno, lo que hace que los actores encuentren una serie de mecanismos para asegurar su supervivencia y estabilidad en una organización que es variable y dinámica y no sólo formal y estable, como se pretende presentar la organización educativa en el discurso. Es un sistema que pretende, en el mejor de los casos, retomar tradiciones del modelo burocrático, pero que no actúa optimizando lo mejor que puede obtener de ese enfoque, en el sentido de sistematicidad y especialidad, pero además, no puede ser, porque es divergente con el modelo actual de gestión y dirección escolar, donde los actores se mueven y tienen presencia dinámica. El director organiza la planta docente en términos de lo que él percibe. Hay un choque de paradigmas en el servicio educativo, uno que lucha por el orden y la sistematicidad, y otro que se realiza de acuerdo a las necesidades que el directivo mira.

Otro aspecto técnico que añade un elemento más a lo caótico que puede ser el servicio educativo de la entidad, es la poca claridad de los lineamientos que determinan el ingreso al sistema educativo estatal y el perfil requerido para laborar como docente, lo que tiene un impacto de manera directa en la organización docente. Esto lo podemos ver en lo que se refiere a continuación:

*Los nombramientos de los servidores públicos docentes deberán contener:*

*Puesto para el que es designado, ya sea en plaza jornada o en horas clase-semana-mes, y fecha de inicio de sus servicios (Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal 1999: 20).*

Por lo tanto, los nombramientos que emite la Dirección General de Educación Secundaria pueden o no señalar la asignatura a impartir por parte del docente, ya que básicamente lo que denomina el nombramiento es el puesto a ocupar, como

lo indica el documento: docente de plaza jornada o profesor horas clases. Esta serie de imprecisiones técnicas, es lo que permite una organización docente regida con base a elementos distintos, discrecionales y difíciles de desentrañar. Como refiere Crozier (1969), el exceso en la necesidad de dictar cada vez más reglas para controlar la complejidad, trae como consecuencia el respeto, confusión e irresponsabilidad por las mismas. Pues como no son claros los ordenamientos, se da lugar a la confusión y a las decisiones subjetivas. El director tendrá que decidir cómo organizar su planta docente de acuerdo con lo que él mira y con los recursos que tiene a su alcance.

La serie de imprecisiones técnicas que aparecen en los documentos normativos se expresan en los comentarios que emite una directora de la siguiente manera:

***Directora 02:** Los nombramientos no señalan las materias que se asignan a los docentes, sólo el número de horas, entonces la responsabilidad cae directamente en el director de la escuela...Los nombramientos son abiertos, no se especifica la asignatura a impartir...Hay nombramientos que vienen con la asignatura a impartir por parte de los docentes, y hay nombramientos que no lo tienen.*

El conjunto de imprecisiones técnicas o instrumentales que aparecen en los lineamientos, dan cabida a que la organización de la planta docente del servicio educativo estatal, esté envuelta en una serie de decisiones múltiples, diferentes y en ocasiones confusas. Las decisiones de los actores educativos encargados de la distribución de la planta docente, poco pueden considerar los criterios que benefician a las necesidades de la institución y de la misma entidad estatal, los reglamentos y las regulaciones así lo manifiestan, al no ser precisos y claros en lo que se requiere solicitar en un docente. Lo que se traslada a una serie de opciones que operan en el subsistema educativo estatal, discrecionales o no, pero que determinan el curso de una gestión por parte del directivo.

En otras palabras, *“las normas, reglas y procedimientos no aseguran que efectos inesperados aparezcan y, por lo tanto, el riesgo de fracasar es siempre muy alto, pese a que se sigan las reglas estrictamente”* (González, 2011:38). La capacidad organizacional para responder a problemas tan complejos como el funcionamiento escolar, no se pueden resolver de manera clara y ordenada a partir de aplicar decisiones técnicas.

Por lo tanto, comprender al subsistema estatal educativo como una estructura formal burocrática, implica entender que es una organización llena de disfunciones y complejidades, que genera círculos de incertidumbre-reglas-incertidumbre. Lo que genera a su vez, libertad en los distintos actores para intervenir en el funcionamiento de las estructuras organizacionales y utilizar las relaciones humanas para establecer un orden distinto, más claro o más caótico, en las organizaciones escolares (Crozier, 1969). Lo que se tiene que resaltar aquí, es que las imprecisiones técnicas son un elemento más que se agrega a la poca correspondencia que puede existir entre la formación inicial y la asignatura que imparte el docente.

En las siguientes líneas hablaremos de los diferentes actores que guían el curso de acción del servicio educativo, ya que la poca claridad en lo técnico da lugar a decisiones de naturaleza política

#### *4.2 La dirección escolar y la gestión externa, su impacto en la organización escolar. El aspecto político.*

En el apartado anterior pudimos notar que las reglas, normas y procedimientos no aseguran el control que la organización quisiera como tal, inclusive suceden sucesos inesperados, aunque se sigan las reglas de manera estricta. Esta incertidumbre hace que la organización y los actores busquen tomar decisiones

que puedan dar solvencia a las acciones que se emprenden dentro de la organización escolar.

Inclusive, hay autores como Crozier y Selznick, que refieren que ante esta incertidumbre, las autoridades buscan apoyos políticos- sindicato- y construyen marcos ideológicos con el fin de evitar cargar con toda la responsabilidad ante posibles fracasos, es decir, las mismas autoridades tienden los puentes para soportar las decisiones o acciones que se lleven a cabo, pero ahora, justificada con argumentos ideológicos.

En la arena política, el sindicato de maestros es un actor importante en muchas de las decisiones que toman las autoridades, por lo tanto, su figura no se puede soslayar. Entre la figura del sindicato y las autoridades educativas oficiales fluye una serie de intereses, negociaciones, conflictos, luchas de poder, y otros elementos de disputa entre quienes integran el plantel y el sistema, los cuales determinan la forma de gestión de una institución, en este caso, el subsistema educativo estatal. No hay que olvidar que después de la firma del ANMEB, se realizaron ciertas modificaciones importantes en el sistema de educación básica.

En el ámbito político se dirimió el hecho de que las negociaciones de las condiciones laborales de los docentes, como quedó en la ley, se mantuvieran centralizadas entre el SNTE y la SEP. En el contexto local, se permitió la existencia de los sindicatos estatales, inclusive con su pertinente separación entre sindicato federal y estatal, este aspecto no se puede soslayar, porque marca de manera significativa el curso del sistema educativo. Lo anterior permitió una importante participación del sindicato en la toma de decisiones de las condiciones laborales de los docentes.

Es importante advertir que esta relación estrecha entre las autoridades oficiales de educación y el sindicato, hace que los mecanismos de legitimación y control muestren rasgos burocráticos. Inclusive, Sandoval (1986) habla de una "hibridación" entre el sindicato y los que administran la secretaría de administración. Es decir, en el ámbito de la educación hay autoridades que son



encargados de administrar las decisiones que se toman en educación y a la vez forman parte activa de puestos sindicales, lo que posibilita que de manera legítima y fluida se tomen decisiones, sin mayor preocupación.

El sindicato aparece ahora como “*el mediador de los intereses gremiales del personal docente y administrativo en la resolución de derechos correspondientes a los trabajadores de la educación*” (Street 1983:243). El sindicato se presenta ahora como el mediador en la arena política, beneficiando a docentes de acuerdo a sus intereses y pidiendo lealtad. Esto es una forma de control político.

Entonces, aunado a la serie de imprecisiones técnicas, el componente político, es un elemento que juega un papel importante en la organización de un sistema educativo. Como Carlos Ornelas lo ha señalado: “*los sistemas estatales educativos se rigen más por las reglas del juego político que por las normas legales*” (2008: 29).

La presión del componente político externo en la actuación del directivo se puede apreciar en lo que destaca la profesora.

**Directora 02:** *La Dirección General no asume su responsabilidad, me mandan un docente con la especialidad de matemáticas cuando yo necesito a otro.... Pero a mí, como directivo, sí me exigen que al momento de proponer se cumpla con el perfil....el gobierno manda a un docente para cubrir esa materia, pero aquí viene el problema, los mandan y la mayoría de las ocasiones no cumplen el perfil, el gobierno manda a gente por las relaciones con el sindicato o con cualquier otra autoridad, así entran, sin el perfil...los compromisos que hay entre la parte oficial y del sindicato, es lo que vale, eso va en contra de la educación, se pone atención a los intereses particulares de las partes y no de los docentes, no le interesa ni al sindicato, ni a la parte oficial. Y como el sindicato es el que mueve las plazas, y además*

*cuenta con el apoyo de la parte oficial, por más que las perfilamos ante las autoridades, el sindicato es el que tiene el control, así no se puede.*

La organización de la planta docente está mediada por ciertas relaciones que se establecen entre los grupos de poder, como lo han mostrado los estudios de Topete y Cerecedo (2000). En tales circunstancias, las relaciones previas tienen una evidente influencia en el curso de las decisiones, una decisión que toma una autoridad educativa del subsistema educativo estatal, en muchas ocasiones está orientada por aspectos discrecionales, políticos e ideológicos, elementos que juegan parte importante en la gestión, pero como se ha dicho, inclusive la parte oficial tiende el puente a otros actores con poder para que puedan tomar decisiones con respecto a las condiciones laborales de los docentes, como es el sindicato. Un sindicato que en apariencia ve por el beneficio de los docentes, pero lo que hace es que utiliza el —apoyo” de otorgar plazas como un mecanismo de control político.

De esta manera, pareciese ser que las normas o procedimientos legales no funcionan en asuntos como la contratación del personal docente, ahí intervienen otros factores, como los intereses y las influencias que se ponen en juego entre el sindicato y las autoridades educativas; la contratación docente, es un asunto de control político (Sandoval, 1986), articulado a otro de control legal, que lo alimenta y que juntos, toman mayor fuerza en el servicio educativo. Lo preocupante es que el ingreso a la docencia vía sindical, no termina ahí, sino que tiene efectos importantes en el funcionamiento de los centros escolares. Es decir, lo que vemos ahora en el subsistema educativo es un desplazamiento del control legal al control político-legal, así, en tales circunstancias, es complejo tener una organización docente ordenada y sistemática.

Los intereses y negociaciones que se ponen sobre la mesa, le otorgan un funcionamiento específico al servicio educativo, no importa que esto vaya en contra de lo que se estipule legalmente, aunque sea ambiguamente. Lo que se pone en juego es la posición de cada uno de los actores y el grado de incidencia

que puedan expresar en las decisiones que se toman con respecto a la distribución y la organización del sistema educativo estatal, decisiones que parece se basan en satisfacer ciertos intereses y dar funcionamiento al servicio educativo que se ofrece.

Lo que reporta la directora ilustra precisamente lo anterior: una decisión clave como principio de organización, está determinada e influenciada por grupos de interés más amplios y negociaciones previas, son grupos que se mueven en una dinámica de poder e intereses y, por ello, tienen presencia dentro del juego. La organización docente no se resuelve por decreto, hay una distancia importante entre lo que la norma pudiese dictar y lo que la realidad demanda (Ezpeleta, 1992). La realidad demanda ciertas necesidades, pero subyace una lógica que posiblemente no corresponde a las necesidades sino a intereses. El predominio del juego político sobre la norma, implica que una organización docente de acuerdo a los perfiles siga siendo ilusoria.

La dinámica de poder e intereses que se viven entre los diferentes actores de la educación se pueden apreciar de igual forma en el comentario del docente:

**Docente 03:** *El gobierno es el que pone las piedras, no le ha dado el interés a la educación, pero el sindicato ha sido el copartícipe de esta situación, porque el sindicato lo que quiere es poder. El sindicato negocia las plazas con el gobierno, y el gobierno le ha dado poder de obtener las plazas con muchas facilidades. Entonces, cómo podemos exigir que haya maestros de acuerdo al perfil; al gobierno no le interesa y al sindicato tampoco, a ellos lo que les interesa es el poder que puedan ganar, a nadie le conviene decir nada porque afecta a sus intereses.*

Lo que se puede advertir es que el funcionamiento del subsistema educativo como organización, depende de negociaciones e intereses previos que se intercambian entre los diferentes actores de acuerdo a su posición. Las negociaciones formales

e informales definen la organización en la entidad estatal. Básicamente lo que se expresa es una centralidad de la toma de decisiones por actores importantes que gozan de poder.

Las negociaciones que se llevan con los diferentes grupos, de forma discrecional o no, ha determinado la forma de organizar la planta docente, incluso en contra de lo que el mismo subsistema puede demandar. Resulta un tanto paradójico que el funcionamiento y la organización formal, por un lado, pide cumplimiento a la norma, y por el otro, la transgrede, alimenta con más elementos el desorden y lo caótico que puede ser el sistema educativo en su conjunto en cuanto a su organización. Sin embargo, aunque hay autores que refieren que las disfunciones que se presentan en la organización son anormales como Merton y Selznick, para Crozier las contradicciones lógicas que se presentan son necesarias en la dinámica de las organizaciones.

Por otro lado, un aspecto más que vale la pena resaltar, es lo que se refiere a las condiciones en las que opera la institución. Por ejemplo, puede ser relativamente escasa la capacidad de decisión que puede mostrar la autoridad educativa local, en este caso, la del subsistema educativo del estado de México, lo cual podría deberse a múltiples factores, pero uno de ellos es la alta incidencia que tiene el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), en la toma de decisiones.

Rosario Rogel (2004) en un estudio que realiza, analiza las condiciones políticas y sociales de la educación en el estado de México, refiriendo lo siguiente:

*La autoridad local dispone de poca decisión, no tiene poder, no determina el presupuesto ni a quien se le asignan las plazas, y ni siquiera nombra a la mayoría de los funcionarios del sector educativo local: las instituciones del gobierno están colonizadas por los intereses del sindicato (2004: 188).*

Los intereses colonizadores los podemos observar en lo que refiere un docente:

**Docente 01:** *Básicamente la Dirección General de Educación en muchas de las ocasiones no toma su responsabilidad de asignar a los docentes a las escuelas, porque el sindicato ha hecho su trabajo, el sindicato goza de más poder, entonces ellos dan las plazas, como sea, no les importa los perfiles, entonces la dirección general no puede hacer nada.*

De esta manera podemos observar que si la misma autoridad educativa del estado de México, transgrede sus normas o lineamientos, es porque obedece a un determinado arreglo de intereses políticos, el control legal se subordina al control político o inclusive se amarra lo legal con lo político para ejercer más poder y control sobre las situaciones. El servicio educativo, muchas de las veces, puede responder a negociaciones y acuerdos colonizadores de grupos de poder como el sindicato, el cual puede rebasar el prestigio y el poder de la entidad estatal, lo cual hace complejo cumplir con su mismas normas o lineamientos.

En una entrevista que Carlos Ornelas mantuvo con Fernando Zamora Morales, ex líder sindical en el Estado de México, mencionó lo siguiente: *“Sí, estamos defendiendo a capa y espada un acuerdo que se dio el 4 de diciembre del año 2000, que nos permite participar en los cambios de adscripción, en ascensos, permutas, en promociones de todo tipo, de tal manera que el sindicato no sea solamente un cero a la izquierda sino que participe activamente y tome decisiones para todos estos movimientos que se dan y son los más importantes”* (Ornelas, 2008: 178).

El sindicato, como grupo de poder, toma decisiones importantes en cuanto a la organización docente, el sindicato muestra un control político interesante al utilizar mecanismos para dar legitimidad a las acciones que emprenden, son tareas que están cargadas de satisfacción y lealtad política. La Dirección General de Educación, en este caso, es una figura con autoridad, pero con un poder acotado, subordinado o amarrado al sindicato. El sindicato, en palabras de la directora y del propio ex líder sindical, ha tomado un control considerable de la organización docente, con el apoyo de las autoridades educativas oficiales. El sindicato se ha

legitimado por la vía institucional, pues quien emite los nombramientos es la parte oficial, pero quien está controlando, los accesos y los movimientos de los docentes, es el sindicato, esto es gracias a la imbricación que hay entre ambas partes. Incluso el sindicato antepone un discurso de —coquisas ganadas”, no importando que sólo se vea por los intereses de unos cuantos, lo que importa es que las acciones ganadas se traducen en fuentes de poder, ilegítimo, pero hecho rutina o costumbre (Cabrero, 2000), y lo más interesante, hace funcionar el servicio educativo de una manera particular.

Si bien es cierto, que la política de gestión que se concibe desde la firma del ANMEB, abogaba porque el sindicato pudiese incidir en las decisiones y negociaciones que se tomaran con respecto a las condiciones laborales de los docentes, es un hecho que ante esto que nos refieren los directivos como los maestros, se desvió el sentido, ya que pareciese ser, que en algunos momentos no sólo participa en las negociaciones, sino que ahora puede determinar el curso de acción, como agente unitario, de la organización del sistema educativo de la entidad, lo cual no converge con la idea de gestión en el ámbito de la política que se proponía en el ANMEB.

Por lo tanto, en cuanto a la gestión externa, la que se desarrolla a nivel del subsistema estatal, se ubicaron dos aspectos o elementos que se ponen en juego al momento de organizar la planta docente: uno de tipo técnico y otro político. Aspectos importantes a considerar en el momento que el docente asigna a los profesores la asignatura a impartir, pues entre las imprecisiones técnicas que se miran en los ordenamientos y los intereses que se ponen en juego entre el sindicato y las autoridades educativas oficiales, sólo se ve que a la docencia ingresan una diversidad de docentes que poco cumplen con las necesidades que los recintos escolares demandan en cuanto a una correspondencia de perfiles y asignatura que imparten.

En la siguiente sección abordaremos propiamente la gestión interna que lleva a cabo el director en el centro escolar, en relación a la autonomía que puede asumir el director en la toma de decisiones, no olvidándonos que el término de autonomía

es uno de los principales aspectos que se impulsaron en la política educativa en la década de los noventa.

#### *4.3.- El director escolar y la organización interna. Las funciones administrativas.*

A partir de la firma del acuerdo del ANMEB (1992) en México, donde se reconoce la obligatoriedad de la educación secundaria, se planteó llevar a cabo una gestión distinta en los subsistemas estatales de educación y en los centros escolares. El impulso hacia la nueva gestión fue producto de ubicar un sistema educativo con signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Un distanciamiento creciente de la autoridad de la escuela y un deterioro de la gestión escolar. Una cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal (ANMEB, 1992:6).

Una de las tareas importantes que se mencionan en el ANMEB era que había cierto centralismo y ambigüedad en las decisiones que le correspondían a las autoridades educativas, cuestión importante. La idea fundamental era clara, pues se pretendía descentralizar las decisiones a los actores encargados de la operación de las organizaciones, pues ellos tendrían mayores posibilidades de seleccionar las mejores opciones para sus necesidades y de esta forma quitar los obstáculos de la administración central. Sin embargo, ese tipo de situaciones las seguimos encontrando aun cuando se impulsó una gestión distinta en las organizaciones educativas.

Posterior a la firma, se promulgó entonces una nueva norma: la Ley General de Educación (1993) y con ella la reorganización de funciones y competencias de los actores educativos participantes. La Ley General de Educación (LGE) señala que las escuelas deben de gozar de autonomía en la toma de decisiones, no bajo el mandato de un esquema central, sino de acuerdo con las características contextuales de cada plantel. Se señala, entre otras cosas, que la autonomía de la

escuela puede ser implementada a través del empoderamiento del director o del supervisor (Capítulo 7 de la LGE). Sin embargo, la LGE, como casi cualquier norma, deja un amplio margen de interpretación para su aplicación y particularmente sobre el papel que debiera tener el director en esta tarea, dejando abierta la forma de actuar o en verdad generando la autonomía, como bien lo expresan los directivos.

Algunos organismos internacionales, como la OCDE y el Banco Mundial (2007), han sido impulsores recurrentes de la autonomía en los centros escolares, al igual que algunos investigadores de la gestión centrada en la escuela (Murillo, 2004; Dixit, 2002; Santizo, 2012). Sin embargo, hay algunos aspectos que me gustaría señalar, ya que contrastan con la idea de la autonomía o de la gestión centrada en la escuela.

La gestión centrada en la escuela no implica una separación o descentralización entendida como autonomía de una escuela, sino un trabajo colaborativo, organizado y articulado entre los diferentes actores que participan en el sistema educativo, ya que diversos recursos o tareas se concentran en unidades específicas organizacionales, como las zonas escolares en México o la Dirección General de Educación del subsistema educativo estatal (Santizo, 2012).

En el caso de México, la expansión del servicio educativo, el presupuesto destinado a las instituciones y la contratación de maestros, son decisiones tomadas por las secretarías de educación estatal, en este caso el gobierno del estado de México. No obstante, se supondría, en el discurso, que una parte de la contratación del personal docente está determinada por la toma de decisión del director o supervisor, según lo estipulan los lineamientos.

En primer lugar, el director es responsable de administrar los centros escolares según las normas y ordenamientos que dicta la Secretaría de Educación Pública (SEP). El director es la persona autorizada, por la SEP o por el gobierno de la entidad estatal, para administrar, organizar y dirigir el funcionamiento de los centros escolares (SEP, 1982).



Las funciones generales y específicas que debe desempeñar el director de la escuela secundaria, se establecen en los acuerdos 96, 97 y 98, donde se destacan los ordenamientos y normas a seguir para la organización y funcionamiento de la educación básica. Dentro de las funciones generales que tiene que realizar el director, se señala lo siguiente:

- *Proponer, conforme a la estructura educativa 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.*

De igual manera, en las funciones específicas del director, que se contemplan en el Manual de Organización de la Escuela Secundaria, en materia del personal, se señala que es responsabilidad del director:

- *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.*

Administrativamente, el director tiene la facultad de poder realizar la propuesta de personal docente, cumpliendo de antemano con una serie de requisitos o criterios administrativos que establecen las disposiciones vigentes. Para la contratación de personal docente se necesita, según la Dirección General de Educación Secundaria:

- a) Que exista la vacante
- b) Que cubra el perfil requerido
- c) Que se ajuste al horario que requiere la institución

En este sentido, la dirección asume sus tareas y funciones que básicamente le permiten hacer la propuesta de un docente, no el emitir el nombramiento, ello es una tarea de la Dirección General de Educación Secundaria. Sin embargo, los criterios administrativos se le demandan a los directores e incluso se les exige que se cumplan al pie de la letra, para poder llevar a cabo la propuesta docente, pero

no se cumple con lo establecido, hay ocasiones en que llegan docentes que no tienen el perfil y de todas formas ingresan a la docencia.

Lo que advierte la directora expresa lo que refieren los lineamientos, pero lo que parece claro es que eso no es suficiente.

***Directora 02:** Con el supervisor que tenemos se mandaban las propuestas bien perfiladas y ni así se respetaban, no se aceptan las propuestas, aun siendo bien perfiladas, no entiendo qué pasa. Hay una serie de requisitos que se deben de cumplir para poder asignar, los cumplimos, pero ni así, nos mandan a los docentes que ellos quieren.*

Nos damos cuenta que las propuestas que realizan los directivos para que se pueda contratar a los docentes no es suficiente. Entonces, la responsabilidad parece recaer o compartirse también en otro ámbito; la función de los directivos que se encuentra plasmada en el manual es solamente indicativa. Así, la lógica de contratación parece más bien centralista, una división organizacional en el que la norma dice que el directivo de la unidad más próxima al desarrollo de la actividad tiene la responsabilidad, pero no ocurre así en el funcionamiento cotidiano.

Administrativamente, a la letra, tenemos un sistema que pretende alinear a los docentes a un perfil requerido, que exige se cumpla como tal por los directores, pero no se responsabiliza ni acompaña la tarea del directivo. El sistema educativo estatal no puede seleccionar ni distribuir a sus docentes conforme a los lineamientos y procedimientos que se autoimpone. Podría ser una muestra de un cierto caos y desequilibrio general, en el cual alinear a los docentes es un elemento más del desorden educativo.

Se menciona que *“la función directiva está muy condicionada por el sistema legal de la escuela”* (Sarasola, 2002:69). El perfil predominante administrativo del director escolar se asocia con un modelo de centro escolar dependiente, centrado en la amplia normativa que les afecta, el director escolar se identifica con ella, la

traslada a la comunidad y una parte importante de sus funciones es hacerla cumplir. Sin embargo, cuando hay un sistema educativo débil, sólo se condiciona la tarea del director a un marco normativo sin sentido, ya que la Dirección General de Educación no respeta el acuerdo, lo que hace poco probable que la toma de decisión del director se condicione de manera ordenada y determinante a la normatividad, al contrario, la tiene que desafiar mediante distintas y diversas acciones.

La función y las tareas del director están delimitadas y enmarcadas por las formas o modelos de organización específicos del sistema educativo estatal, y el director cumple con ciertas acciones en función de las exigencias y de los requerimientos del sistema educativo estatal, como lo menciona Gairín (1998), las cumple pero no las acata, porque el mismo subsistema no permite que se lleven a la práctica, ya que el mismo las corrompe. La normativa es rígida y exigente para el director, no importando que ello pueda obstaculizar los proyectos de la misma escuela (Gairín, 1998), lo importante sería cumplir con las necesidades de los centros escolares. Es decir, tener docentes con las características que se requieren, porque se supondría que permitiría desarrollar las actividades de mejor forma; una correspondencia entre especialidad y necesidad, desempeñar los papeles que a cada uno le corresponden de manera más armoniosa y, en última instancia, lograr una educación de calidad, pero el subsistema mismo parece poner los obstáculos o piedras -como un docente refería en la entrevista- para alcanzar los propósitos.

Tal vez lo más preocupante no sólo es el hecho de que no se respete la propuesta para la contratación del personal docente, sino la subestimación del papel que tiene el director escolar, porque se ignoran sus requerimientos específicos, la propuesta se traduce en una simulación administrativa, las necesidades se subsanan como se puede y quizás la posibilidad de mejora en la escuela se cierra con este tipo de decisiones. El poder de decisión o autonomía que se le otorga a los directivos tiene que ir acompañado de responsabilidad, de las condiciones para asumirlo cabalmente y respaldado técnicamente (Namo de Mello, 1991).

Lo anterior se puede advertir en lo que refiere un directivo:

**Directora 03:** *Me parece que habría de haber una verticalidad entre los directivos y los docentes, una comunicación, porque los directivos somos los que conocemos las necesidades de la escuela y de esa manera comunicarnos con la Dirección General para decirles, esta es mi necesidad y de esa manera ponerme en contacto con la dirección general y ellos comunicarnos que tienen y que nos podrían mandar de acuerdo a los perfiles y a lo que tienen, pero la Dirección General no pone nada de su parte.*

Hay tres aspectos que vale la pena subrayar del comentario anterior y que son indispensables para el asunto de la autonomía en la educación, como lo propone la gestión alternativa. En el entendido que autonomía, *–puede significar que las escuelas tomen decisiones que pueden ir desde adquirir material didáctico lápices y hojas, hasta definir contenidos educativos o definir al personal que requieren según el perfil para su contratación*” (Santizo, 2013: 1).

- 1) La autonomía se da si hay una responsabilidad y comunicación compartida, en este caso se tendría que asumir entre directivos y la Dirección General de Educación; si no la hay, no hay autonomía y la gestión que se impulsa desde la dirección no cobra sentido en términos administrativos, pues el curso de acción de las decisiones del directivo siguen un camino distinto.
- 2) Facilitar las condiciones que posibilitan el poder de la toma de decisión, es decir, posibilitar que se puedan satisfacer las necesidades de los planteles escolares, enviar a los docentes con las características específicas que se demandan de acuerdo a lo que requiere el centro escolar y no desviarse para cumplir otros propósitos, sean de la naturaleza que sea.
- 3) Es importante que las tareas a realizar sean expresadas en los documentos, eso ni qué decir, pero es más importante que cobren vida en la realidad. Aunque se trata de cumplir con las exigencias emanadas desde

la burocracia, es decir, con las funciones que se le asignan al director, la realidad es que no se cumplen o no se satisfacen del todo las necesidades de los recintos escolares.

En parte, el cuerpo docente está organizado desde fuera de él. Desde un punto de vista formal, se percibe como restringido o inexistente el espacio para las decisiones del director y de la escuela sobre sus necesidades y objetivos. Lo que lleva a que en la práctica rutinaria de la escuela, se lleven acciones que traten de responder a las necesidades de la institución. Como lo refiere Namó de Mello en la siguiente apreciación:

*Lo que en la práctica termina ocurriendo es la elaboración de estrategias para adaptar o aproximarse a los ordenamientos externos, ya sea en función de la falta de condiciones mínimas para cumplirlos, o por las presiones –muchas veces opuestas– ejercidas por el medio social o por los profesionales que trabajan en la institución (1991:9)*

Una vez que se presentan los docentes en la escuela, la responsabilidad del director para asignar la materia a un profesor sin el perfil docente requerido es completa. Él debe asumir la responsabilidad, considerar una serie de elementos para asignarlo, pero de forma aislada, es decir, sin el apoyo de las autoridades superiores como lo refiere un directivo en el siguiente comentario:

**Directora 02:** *La responsabilidad de asignar la materia cae directamente en el director de la escuela, porque la Dirección General no manda los profesores que se necesitan. Por ejemplo, puede llegar un maestro de matemáticas con un nombramiento de 15 horas, y que se le pueden dar debido a la carga horaria de las horas de matemáticas, pero que no se le dan porque las necesidades de la escuela no son las matemáticas, entonces me parece que la Dirección General no asume su responsabilidad, me mandan un docente con la*

*especialidad de matemáticas cuando yo necesito a otro, ante tal cosa, no hay más que negociar con los maestros, porque si no esto se convierte en una serie de pugnas.*

La asignación de docentes se toma de manera no consensuada por parte de la Dirección General de Educación Secundaria. Y para que podamos hablar de autonomía o de una gestión centrada desde la escuela, tendríamos que considerar la sincronización entre las decisiones de los directivos de las escuelas y el subsistema estatal, tendrían que coincidir, acompañar, conjuntar, cuestión que no sucede y que se ve como un reto importante a cumplir.

Un aspecto que se observa y que es importante subrayar, es que se habla de una autonomía en la toma de decisiones por parte de director. Suponemos que la Dirección General de educación asigna a los profesores a los centros escolares con la intención que el directivo organice la planta docente según las necesidades particulares de la institución. No obstante, hay un aspecto fundamental y que no se cumple, y es el hecho de que las autoridades del subsistema estatal no tienden los puentes que posibiliten las condiciones que permitan una pertinente toma de decisión por parte del directivo, para así poder cumplir con las exigencias de los recintos escolares. Al no contar con el apoyo el directivo de las autoridades educativas del subsistema, lo que sucede es que el directivo se hace valer de distintos criterios, a veces acertados, otros no tanto, pero que le sirven como elementos importantes para la organización docente que trata de constituir, tratando de cumplir y equilibrar las expectativas institucionales, profesionales y sociales que se ponen en juego al momento de llevar a cabo la tarea que se le encomienda.

A pesar de reflejar este margen de “autonomía” en las decisiones del director, esas decisiones no son en realidad autónomas, sino que están abandonadas por sus propios intereses y carencias (Namo de Mello, 1991:10). Los directivos y escuelas no tienen más opción que adoptar una serie de estrategias que les permitan solventar las necesidades de la institución, ya que no cuentan con el apoyo de las autoridades del subsistema educativo estatal.

En el apartado de las funciones de los directores, vimos que una de sus tareas importantes es realizar la propuesta de los posibles docentes que ingresan o a quiénes se les incrementarán horas de clase. Sin embargo, si esa capacidad que se le otorga al director y que se reflejaría en las decisiones sobre las necesidades de la escuela, no se cumple o simplemente no hay coordinación entre las instancias, pasa lo siguiente:

- 1) No se cumple la normatividad, por lo tanto, se tiene un sistema poco sistemático y debilitado.
- 2) La autonomía o la gestión centrada en las escuelas, sólo es una aspiración y un lineamiento en la norma, pero no un hecho en la escuela.
- 3) Las líneas organizativas y de comunicación de los actores clave en el subsistema estatal se interrumpen, se fragmentan. Aparece una disociación importante entre las autoridades de la Dirección General de Educación y la dirección escolar.

La gestión centrada en la escuela postula el principio de que las escuelas y los directivos pueden tomar mejores decisiones porque conocen mejor sus necesidades y las condiciones bajo las cuales opera la institución escolar. Sin embargo, la libertad de acción no implica separación ni aislamiento, ni de las escuelas, ni de los actores (Santizo, 2012). La mutua correspondencia entre directivos, maestros y autoridades educativas, es un aspecto fundamental y necesario en la organización del sistema educativo del estado de México.

Tenemos un servicio educativo que se organiza y funciona a partir de acciones poco sistemáticas y claras. Es un subsistema con una organización que se constituye a partir de diversos elementos —~~sub~~objetivos” o basados en el criterio o percepción del directivo, aun cuando por la estructura de los lineamientos normativos esto no tendría sentido, porque se expresa en documentos que en primera instancia, se tendrían que respetar sin mayor problema, lo cual no sucede, lo que da lugar a una organización desordenada y poco clara en cuanto a su

funcionamiento. Lo que se tendría que considerar es crear mecanismos de responsabilidad compartida y no sólo simulaciones.

La capacidad de tomar decisiones, sea por parte de la Dirección General de Educación o la dirección escolar, no implica una falta de compromiso entre uno y otro. Se trata de establecer directrices mínimas y flexibles sobre lo que es indispensable garantizar y sobre los ámbitos de competencia y responsabilidad en cada caso, porque se supone que las diferentes instancias tienen como propósito garantizar la calidad de la educación. La siguiente cita nos ilustra algunos aspectos a considerar en el desarrollo de la autonomía.

*La autonomía de la escuela no pretende ser una nueva utopía educativa sino que una estrategia posible y negociable. Por eso mismo debe ser entendida como un proceso que, al ritmo que permite la correlación de fuerzas políticas, conquiste la adhesión de unos y los intereses de otros por la ventaja que ofrece en términos de sus resultados: enseñanza de mejor calidad para todos. (Namo de Mello, 1991:22).*

La autonomía para que sea funcional debe de considerar la existencia de la capacidad y la voluntad para aceptarla y proporcionarla entre cada una de las partes que intervienen, es necesario definir el papel común de cada instancia, acordar los límites y aumentar la confianza recíproca (Gairín, 2004). El desarrollo de la autonomía en las instituciones educativas es indispensable, siempre y cuando sea compartida en cuanto a intereses e involucramiento de los distintos actores que intervienen en el servicio educativo, de no ser así, poco es la probabilidad de éxito.

En este apartado rescatamos algunos aspectos en el análisis de la estructura organizacional interna que vive el director en la escuela a su cargo, con una autonomía aparentemente que se le trata de otorgar en la toma de decisiones en relación a la organización docente de la institución educativa en la que él es la



máxima autoridad, encontrando que el directivo se tiene que valer de diversos elementos que él percibe como pertinentes para la asignación del personal docente a determinadas asignaturas; así como observarse la poca alineación que hay entre el director y las autoridades educativas.

Un aspecto importante que es claro, es que un director no se rige únicamente bajo los ordenamientos normativos o legales que emite el sistema educativo estatal. También se puede observar una serie de expectativas diversas que el directivo considera en la organización de la planta docente, entre ellas, las organizativas o culturales, propias del centro escolar y de la percepción del director, cuestiones que se ven involucradas al momento de organizar la planta docente de la institución. De esto hablaremos en el siguiente apartado.

#### *4.4.- La dirección escolar y la gestión interna. Aspectos organizacionales y culturales*

Por ejemplo, el hecho de concebir desde otro ámbito de la gestión a las personas o sujetos, es mirar a las personas como personas y no cómo máquinas, aspecto importante que reflexiona la gestión en el ámbito educativo a partir de la década de los noventa. Lo anterior pone al directivo en una situación de dilema y conflicto, al momento de asignar a un docente la materia a impartir, como se puede advertir en lo que reporta la directora.

***Directora 02:*** *Siempre representa un reto asignar una asignatura, porque somos personas y ellos hablan contigo como padre de familia, como mujer, como estudiante, y no sólo como docente, entonces esos elementos son importantes, porque ellos te dicen no me des ésta asignatura, no me des cuatro materias, etc.,. Entonces, es un reto porque no a todos los puedes complacer, intento hacerlo, pero no se*

*puede siempre. Lo que sí, es que trato de que los docentes no se sientan lastimados o castigados con la asignación de una asignatura, de hecho lo hablo con mi equipo de trabajo para poder asignar las asignaturas, trato siempre de considerar todos los elementos que ellos me exponen.*

El director ubica al docente bajo varias posibles definiciones, en muchas de las ocasiones contradictorias, con sentidos diversos y opuestos, pero que constituyen de manera importante al sujeto docente. De esta manera el director ve en el docente a una madre o padre de familia, a una mujer, a un estudiante, a un profesional, entre otros; con intereses, valores, necesidades y proyectos distintos.

Concebir al docente como un sujeto con diferentes roles, permite ubicar y reconocer ciertos valores, creencias y prácticas que se desarrollan dentro de la cultura magisterial, construyendo con éstos elementos una visión importante de la gestión interna de la escuela y del mismo sistema educativo estatal, por lo que los criterios de eficiencia administrativa se diluyen en los intereses de la cultura escolar.

Un aspecto que se visualiza en la gestión interna, es que el director no define al docente bajo la concepción tradicional pedagógica, en la que al sujeto sólo se le concibe como el impartidor de la enseñanza, aislándolo de todas las demás dimensiones que definen su vida y su quehacer educativo, toma en cuenta la serie de elementos que configuran al sujeto docente y le dan identidad.

Bajo estas múltiples dimensiones que atraviesan al docente, es que el director lo comprende y lo define, como un profesional, pero también como un asalariado, este elemento es parte de la gestión pedagógica que recupera Justa Ezpeleta (1992). Ella refiere lo siguiente:

*La inserción del maestro en la escuela reconoce una doble e inseparable vinculación pedagógica y laboral. Esta doble condición de profesional y trabajador asalariado, no resulta indiferente para el tema de la gestión (Ezpeleta, 1992: 112).*

El director, al momento de llevar a cabo la gestión de asignar a los docentes la asignatura a impartir, considera el rol y la posición de cada uno de los docentes, es decir, no sólo visualiza a un profesional de la educación. El director toma las decisiones considerando las expectativas, intereses y las necesidades de los docentes, esto es, de los sujetos como sujetos particulares. Por lo tanto, bajo esta visión podemos referir que no existe una concepción homogénea de los docentes en la educación secundaria, que la concepción que se tiene de la secundaria y de sus actores se construye día a día y que esto responde a una lógica de una realidad compleja ( Ezpeleta, 1992).

Los intereses de los profesores son diversos y lo manifiestan al director desde diferentes ángulos y mediante esas demandas es que él asigna la materia a impartir por el docente. Son necesidades que se presentan día a día y que forman parte de la compleja estructura escolar, como lo advierte el director de la escuela secundaria:

***Director 03:** Hay maestros que te dicen que quieren impartir la asignatura en la que fueron formados...algunos piden que se les concentre las horas en el menor número de asignaturas...otros dicen que esta materia no, porque no la dominan... algunos consideran el horario, hay que dejar a los hijos...inclusive maestros que se les incrementa las horas y que dan cualquier materia.*

El tomar la decisión de asignar una materia al docente puede incluir diferentes consideraciones: la realización profesional o personal de un docente; la practicidad y la comodidad de poder compactar materias, porque profesionalmente no se sienten capaces de impartir cualquier asignatura o porque son madres de familia y tienen una responsabilidad con los hijos; hasta algunos más que suelen aceptar cualquier asignatura con tal de tener empleo y recurso económico más. Por ejemplo, una maestra refiere que aceptaría una asignatura distinta al campo de especialización, con tal de recibir un incremento de horas y por tanto de salario.

**Docente 05:** *Yo estoy muy contenta con la asignatura que doy, porque es la de mi perfil, eso me hace más fácil mi práctica, pero si a mí me dijeran que me van a dar más horas, pues yo daría otra asignatura, me prepararía y me pondría a estudiar para impartirla.*

La imagen de la palabra maestro, no la podemos homogeneizar a la clásica visión, de la actividad de enseñar. Existe una gran variedad y heterogeneidad de aspectos que se cruzan al momento de llevar a cabo la actividad que se desempeña y ello lo manifiesta la maestra, está muy contenta de impartir una asignatura para la cual se formó, pero no descarta la idea de dar otra asignatura distinta al perfil, con la finalidad de incrementar el número de horas y por ende el salario.

La serie de elementos que configuran el quehacer docente son diversos y todos estos elementos se ponen en juego en la gestión interna que lleva el director y que manifiesta el maestro en los centros escolares, ello es producto de las condiciones específicas de la historia del maestro, del nivel, del sistema e incluso de cada escuela (Sandoval, 2000), docentes que ingresan a la educación por una serie de motivos personales y culturales, pero que manifiestan el curso de acción de la docencia en la educación secundaria y que expresan lo que es ser maestro y gestionar bajo esas condiciones en este nivel educativo.

El docente de la escuela secundaria sólo tiene en común la denominación pues bajo ella coexiste una gran variedad y diversidad relacionada, aspectos que se ponen en juego al momento de organizar la escuela, y sobre todo, la planta docente, en este caso.

Probablemente las que acabamos de enunciar sólo son algunas de las razones que el director considera para la asignación de materias. Pero lo que sí, no podemos soslayar, es que esta serie de aspectos diversos, son considerados por el director al momento de llevar a cabo la gestión de la organización docente en la institución, y asimismo son elementos que el mismo docente considera

estratégicos para realizarse de acuerdo a sus intereses, y todo ello en su conjunto, forma parte de la trama, la organización y la dinámica interna que se desarrolla dentro de los centros escolares, es lo que Ezpeleta (1992) llama las condiciones institucionales de enseñanza.

Finalmente lo que se pretende mostrar es que lo que se vive en la educación secundaria en términos de gestión interna, y lo que significa ser docente en este nivel, a partir de dos aspectos. Primero, se identifica que el directivo y los docentes al momento de interactuar expresan con intencionalidad sus emociones, inclusive lo que el director percibe en ocasiones de manera primera, son las emociones y luego las palabras de manera formal -el director escucha las emociones de los docentes, escucha que son madres y mujeres, entre otros aspectos, para tomar una decisión de asignar a los docentes-. El directivo considera que la organización se mueve en ese sentido y que tomar en cuenta o no las emociones puede obstaculizar los objetivos que se pretenden lograr. Es una gestión que se desarrolla en la escuela con un sentido más humano y cultural, ya no normativo.

Por otro lado, se observa que *“la organización escolar, junto con la cultura escolar, es consecuencia de la gestión”* (Schmelkes: 2000:126). Y así es, una gestión externa que está desarticulada de manera importante con la gestión interna. El hecho de que haya una notable falta de correspondencia entre el perfil docente y la asignatura que se imparte, es producto de la misma historia de gestión de ingreso a la educación secundaria, y de la dinámica escolar que se fue desarrollando en el servicio educativo estatal. Ante tantas imprecisiones, percepciones y actores que se vislumbran en el servicio educativo, poco orden y sistematicidad se podía tener. Inclusive con los limitados recursos con los que se cuenta, poco probable se mira una organización docente más estable y ordenada. Lo podemos mirar a través del siguiente comentario del docente:

***Docente 02:*** *El problema es que desde hace mucho tiempo, prácticamente desde que inicio el magisterio, entró mucha gente, y nunca se dieron a la tarea de ubicarlos de acuerdo a*

*su perfil, sólo los colocaban en una escuela y ya, no como en las escuelas federales, que sí se hace... Entonces el directivo pues te ubica de acuerdo a sus criterios y ya, entonces el sistema dice una cosa y el directivo puede señalar otra, pero esto marca la forma de trabajar en el estado de México.*

Como se puede observar existe una serie de aspectos que intervienen para la existencia de una heterogeneidad de docentes, así como diversos elementos que el directivo considera en la organización de la planta docente, entre ellas, las organizativas o culturales, como se vio en este apartado. En el siguiente hablaremos de los elementos pedagógicos que el directivo toma en cuenta al momento de organizar la planta docente de la institución.

#### *4.5.- La dirección escolar: funciones pedagógicas.*

La gestión directiva ligada a lo pedagógico, permite suponer el cuestionamiento y la problematización de acciones que surgen al interior de las escuelas y con ello se posibilita mirar un horizonte de grandes retos y esperanzas. Las acciones sobre las que trabaja el directivo corresponden al ámbito de la gestión escolar, a lo que se vive directamente en los centros escolares, pero de alguna manera tienen un efecto en lo externo de la institución.

A partir de la década de los noventa el aspecto pedagógico se vuelve un elemento clave en la gestión que se lleva a cabo en el servicio educativo, anteriormente las cuestiones pedagógicas se mantenían al margen de las materias propias de la gestión, relegadas al ámbito de lo administrativo (Ezpeleta, 1992). Lo pedagógico se abre y adopta como línea de acción para superar problemas serios del campo educacional (Namo de Mello, 2000).

El aspecto pedagógico en suma con la dimensión administrativa, organizativa y de participación social constituyen la acción y desarrollo de la gestión escolar en las instituciones educativas, se convirtieron en los referentes o criterios para determinar o establecer el curso de acción de las actividades que desarrollan los diferentes actores en los centros escolares (SEP, 2010). En este apartado abordaremos la dimensión pedagógica y su relación con la gestión que se desarrolla en la institución educativa. La dimensión pedagógica se expresa en distintos documentos, por ejemplo, en el Manual de Organización de la Escuela Secundaria se indica dentro de las funciones específicas que debe realizar un director, las referidas al ámbito pedagógico, en las que se destacan las siguientes tareas a realizar:

- *Una Evaluación de la efectividad de los métodos, técnicas y materiales didácticos empleados en la conducción del aprendizaje.*

Aunque puede aparecer como una actividad propiamente administrativa, en el quehacer cotidiano de la escuela y de los docentes, tiene implicaciones serias e importantes a nivel pedagógico, constituye uno de los elementos de la trama organizativa de los centros escolares (Ezpeleta, 1992).

La conducción de las clases que realiza el docente en la escuela secundaria, se vuelve un elemento importante en la asignación de la materia a impartir. La forma de organizar la clase y cómo se desarrolla el docente en la misma, es un asunto considerado por el directivo. Ello lo refiere un director, cuando se le preguntó lo siguiente: ¿Qué aspectos considera para la asignación de materias a impartir por parte del docente?

***Director 01:** Se considera, el hecho de la capacidad del maestro, tiene que tener dominio de la asignatura que imparte, que sepa cómo se tiene que dar, que sean didácticos. Por ejemplo, hay docentes que están especializados en alguna materia, por ejemplo, español, pero*

*que no tienen claridad, de cómo se debe enseñar, por lo tanto no los puedo ubicar en español, aunque sea de español. O pasa todo lo contrario, no son especialistas en la asignatura que imparten, pero tiene la capacidad para dar la asignatura, como el maestro de español que tengo, es un maestro muy bueno, que aunque no está formada en la asignatura tiene un dominio importante de la asignatura.*

La dirección que toman las acciones de los docentes, en cuanto a la forma de guiar la clase determina de forma importante la asignación de asignaturas, no es el único elemento, pero el elemento pedagógico se considera fundamental. El directivo cumple a nivel normativo con una tarea que le encomienda el servicio educativo. El director trata de articular las metas y los lineamientos propuestos por el subsistema y las concreciones que lleva a cabo en la actividad escolar cotidiana, se puede decir que hay una armonía normativa.

Lo complejo de la situación es cuando la acción que lleva a cabo el director, no sólo se ubica en el ámbito administrativo, sino que también se tiene que mirar a través de los lentes pedagógicos, es ahí donde surgen esas tensiones en las percepciones y relaciones que el directivo establece con la actividad que desarrolla, condiciones que le permiten organizar a la institución y a los docentes de una u otra manera.

*Bajo esta dinámica se construyen estrategias para la acción, porque la realidad introduce la dificultad, el conflicto y obliga a las opciones, los acuerdos, las negociaciones o las diversas formas de imposición (Ezpeleta, 1992: 105).*

Las condiciones bajo las cuales el director aprecia las acciones pedagógicas realizadas por los docentes, marca la toma de decisión que el directivo advierte para organizar su planta docente. Cuando el director mira que un docente puede tener el perfil de la asignatura que imparte, pero los elementos pedagógicos con los que cuenta lo limitan en lo que él espera del docente, el directivo tiene que



hacer uso de las opciones, ubicando a un docente que no es del perfil, pero que cumple con los requerimientos que el director espera. Aparece un problema recurrente entre la desconexión histórica de la teoría y la práctica, lo cual limita la capacidad de los docentes de poner en práctica lo que han podido aprender en las instituciones (Santibáñez, 2007)<sup>12</sup>. Esto no es cuestión menor, pues es una de las preocupaciones importantes del campo educacional.

En lo que refiere el director no se puede ubicar el tipo de docente al que hace alusión, es decir, si es universitario o normalista; pero lo que sí se puede vislumbrar es que hay un problema importante entre lo que puede poseer como conocimiento un docente y la capacidad que tiene para transmitirlo, es un problema que se presenta a nivel magisterial independientemente de la escuela que egresen, aunque los comentarios de los normalistas o universitarios puedan vertirse como contradictorios; por ejemplo, los normalistas manifiestan que ellos no tienen un conocimiento sólido, pero si saben de didáctica; al contrario de los universitarios que pueden percibirse como docentes que poseen el conocimiento, pero no saben cómo transmitirlo<sup>13</sup> (Sandoval,2000; Melgarejo, 1999). La situación es que es un problema histórico y de alto impacto en el servicio educativo, la baja calidad educativa considera a la deficiente preparación de los maestros como un elemento que se suma (CEE, 1990).

La tensión que puede existir entre el dominio de una especialidad y la capacidad de transmitirla tiene orígenes importantes, uno de ellos es la formación inicial que reciben los normalistas, y es que el estilo de enseñanza no es coherente con lo que el plan de estudios pretende desarrollar, es decir, habilidades para adaptarse a diferentes situaciones pedagógicas y enfoques flexibles y colaborativos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Inclusive se piensa que lo que se tiene como práctica actualmente en las normales, poco efecto positivo por parte del

---

<sup>12</sup> Es importante referir que un factor que afecta a la adquisición de habilidades pedagógicas y metodológicas de enseñanza eficaces es el estilo de docencia y la organización de los programas de formación docente con los que cuentan las normales, así como los cursos de actualización (Santibáñez, 2007).

<sup>13</sup> La percepción de que los maestros de secundaria deben ser “especialistas” limita el grado en el cual pueden reconocer las deficiencias pedagógicas y conocimiento del contenido.

docente puede tener en lo que se vive al interior de los recintos escolares y en el aula (Tatto y Vélez, 1999).

La situación aquí es que el problema entre el dominio de una especialidad y la capacidad para transmitirla es un hecho, realidad que vislumbra el director y que lo lleva a considerar diversos aspectos que puedan subsanar la situación que se presenta y de esta forma generar las condiciones que posibiliten un mejor desarrollo de la práctica docente, según la perspectiva del directivo, ya que hay veces que puede ubicar a un docente en una asignatura distinta al campo de formación inicial, aun cuando exista la vacante de la asignatura en la que el docente está formado.

Se habla de la serie de opciones que el directivo puede considerar para la asignación de docentes en las distintas asignaturas desde la dimensión pedagógica, pero también hay acuerdos o negociaciones que se da entre el directivo y el docente, en la que se toma como referente de igual forma la línea pedagógica, como la que refiere un director:

***Director 01:** había un maestro de español, que venía a cubrir unas horas de español y otras de educación física, pero el maestro no daba resultados, no me convencía, no me gustaba su forma de enseñar, entonces para el ciclo escolar siguiente le cambie las asignaturas, hablé con él y le dije que le iba a dar otra asignatura, que ya no iba a dar español y él aceptó, entonces organice distinto a los profesores.*

El director lleva a cabo acciones estratégicas con la finalidad de resolver una organización del centro escolar que el advierte no pertinente para la institución. No sabemos si estas estrategias verdaderamente contienen y facilitan la tarea pedagógica- sería interesante cómo se desarrolla-, pero lo que se puede advertir es que el directivo realiza esfuerzos de apreciación pedagógica para ubicar a los docentes de acuerdo a unos requerimientos específicos.

El hecho de que el director ponga en la mira de sus acciones al ámbito pedagógico, es un acierto, aunque no sabemos cómo lo hace y otro tipo de cuestiones, situarlo como punto de partida, lo hace relevante porque es un problema que marca el funcionamiento y el rumbo de los centros escolares, y precisamente, a México no lo deja muy bien posicionado. El Banco Mundial (1991) manifiesta que sólo el 50% de un millón (565 328) aproximadamente, de los docentes de educación básica en México tienen la calificación requerida para enseñar. Los docentes al parecer carecen de los conocimientos esenciales de la materia que enseñan así como de las habilidades pedagógicas.

Por lo tanto, se ve que desde la dirección escolar hay un impulso considerable para articular la gestión escolar con las acciones que posibiliten cumplir con las necesidades básicas de aprendizaje (Namo de Mello, 2000), con retos importantes, seguramente con grandes acciones a trabajar y desarrollar. Un punto relevante es que considerar este tipo de acciones por parte del director, es identificar el concepto de gestión en un sentido más amplio, en el cual lo pedagógico no sólo puede tener efecto en el cumplimiento de las necesidades básicas de aprendizaje que se pretenden desarrollar en los alumnos, sino que se traslada al funcionamiento y organización del servicio educativo, un aspecto que también tiene efectos en la calidad educativa.

Sin embargo, las acciones que se llevan a cabo y las decisiones que se toman en relación a la asignación de docentes considerando la dimensión pedagógica, no es tan sencilla, inclusive es compleja, y tampoco se resuelve tan fácilmente; vista desde la parte de los profesores, hay otra interpretación. Por ejemplo, la imposición también es una estrategia de acción que el directivo utiliza en el funcionamiento de la planta docente e inclusive se antepone a la dimensión pedagógica, ignorándola o haciéndola a un lado en ese momento, prevaleciendo otros elementos que están en esa situación por encima de lo pedagógico, como se muestra a partir de lo que aprecia un docente:

***Docente 03:*** *Los directivos no tienen la intención de colocar a los docentes en su perfil, a los directivos lo que les interesa*

*es que el docente no dé problemas, yo he llegado a hablar con mi directora, y le digo porque no me ubica en mi perfil, cuando tengo compañeros con el perfil de primaria que están dando matemáticas, ella no me contesta, no me da un argumento sólido. No me dice: mira, tu forma de enseñar no es buena, no dominas los contenidos de la asignatura, vaya... etcétera. Simplemente me saca: hay este espacio para tantas horas y ya, si no lo quieres búscate otra escuela y ya. Es decir, los directivos se cierran.*

La visión con respecto a la organización de la planta docente que tiene el director no es compartida por el docente; el directivo hace uso de la imposición como herramienta que posibilita el control del cuerpo docente (Santos Guerra, 1994). El director utiliza posiciones que no son neutras ni carentes de intencionalidad con respecto al funcionamiento de los establecimientos escolares, olvidándose de las intenciones fundamentales que persiguen los centros escolares, la pedagógica se subestima porque hay otros elementos que se ponen en juego y que cobran significado en las acciones y decisiones que se impulsan.

En la situación que plantea el docente, respecto a la actuación del director, el elemento pedagógico pierde espacio según otras exigencias. No sabemos exactamente cuáles, pueden ser discrecionales o no, pero lo que se advierte es que se imponen a la correspondencia entre especialidad de la materia y asignación de actividad docente, lo que limita la acción y funcionamiento de los centros escolares.

La concepción burocrática del trabajo del directivo- en su sentido negativo de clientelismo y rigidez- se puede imponer sobre la pedagógica y colocar a los docentes en situaciones poco favorables para desempeñar su quehacer. Bajo ésta lógica es que la dirección escolar opera, bajo una forma de control laboral, posiblemente moviéndose en contra de las necesidades de la institución y de aprendizaje de los educandos.

La gestión que desarrolla el directivo con respecto a los procesos de decisión en que participa, ponen de manifiesto las formas de circulación de poder y control, los conflictos entre las diversas racionalidades que entretienen la trama de la escuela secundaria, la convergencia o el pronunciamiento de las diversas posiciones de los diferentes actores que se establecen en las instituciones escolares (Furlán, Landesman y Pasillas, 1992).

Si la organización docente se trata de subordinar a lo pedagógico (Gimeno, 1996), el funcionamiento escolar adquiere otro matiz, deja de ser una organización que esté situada en términos meramente instrumentales. Sin embargo, las dificultades para establecer y mantener una posición estrictamente pedagógica son múltiples y muy variadas, particularmente en términos de control y poder. Pero, hay otros aspectos técnicos o culturales que se hacen presentes en este tipo de acciones. Un director ilustra la serie de dificultades por las que atraviesa para asignar a un docente, y cómo los elementos pedagógicos pasan a segundo orden en la organización de la planta docente.

**Directora 03:** *La primera cuestión que se considera para asignar las materias es el perfil de los docentes, trato de, primero, ubicar a los docentes de acuerdo a su perfil, porque eso es lo que estudiaron, lo que saben. El que estudió matemáticas que imparta matemáticas, el de español que imparta español y así. Pero es un poco complicado porque en ocasiones tengo dos o tres docentes que están formados en español o matemáticas y no puedo poner a todos en el perfil que les corresponde, aunque sean buenos, el número de horas que tienen los docentes y el número de grupos, no hacen posible la situación. Por ejemplo, tengo un maestro de matemáticas que tiene 22 horas, solamente le puedo dar 20 horas de matemáticas y 2 de educación física, el número de horas no hacen posible que se le pueda asignar una sola materia.*

El directivo puede tener la intención de no limitarse a la exigencia meramente administrativa que le demanda su función (Gairín, 2004), pero las condiciones bajo las cuales desempeña su labor le demandan alternar las tareas administrativas con otras, como las pedagógicas, culturales o técnicas. El director en muchas ocasiones tiene que echar mano de los elementos que tiene al alcance al momento de organizar la planta docente. El director puede abordar el camino de lo que dicen las funciones en cuanto a los lineamientos, es decir, hacer una evaluación de la labor docente y con ello poder tener las herramientas primarias para poder organizar su planta docente desde el punto de vista administrativo y articular sus decisiones con otros criterios como los pedagógicos, culturales o técnicos, con la finalidad de organizar la planta docente con los elementos de los que se puede valer en esa situación, y ya con más intención, con miras a mejorar el servicio educativo que la entidad ofrece. Cumplir con las prescripciones sería un aspecto importante para el director y el subsistema, pero articularlo con los elementos pedagógicos, en particular, sería una tarea que pudiese llevar a la transformación de los centros escolares.

En este sentido tenemos a directivos que aun cuando desearan organizar la planta docente de la institución a través de las funciones que les encomiendan las autoridades superiores, no lo llevan a cabo, no es posible hacerlo. Hay elementos que el directivo percibe y que son criterios que él utiliza como sus marcos de referencia para poder llevar a cabo la asignación de materias a los docentes y así organizar la planta docente, a continuación enumeraré algunos de los que se abordaron en este capítulo:

- 1) La evaluación pedagógica que el director lleva a cabo con la planta docente a su cargo, es un aspecto que se considera. En algunas ocasiones como un aspecto que puede impulsar para la mejora de la práctica docente, en otras, en detrimento de la mejora escolar, usándose como un recurso de imposición.
- 2) La discrecionalidad en el ámbito de lo político, que puede ser producto de la relación e interacción que mantienen los diversos actores del subsistema

estatal como las autoridades educativas y el sindicato, que en negociación y acuerdos, perfilan el curso de acción de ingreso a la docencia, y por lo tanto, direccionan el funcionamiento del subsistema estatal, cuestión que se presentó en secciones anteriores.

- 3) Otras de orden técnico, que obedecen a las inconsistencias e imprecisiones que los ordenamientos expresan a nivel administrativo, pero que sin duda cobran vida importante en la dinámica interna que se genera en los centros escolares. Por ejemplo, las imprecisiones que se muestran en cuanto al ingreso al servicio educativo, lo que da lugar a una alta heterogeneidad de docentes poco perfilados a la asignatura que imparten.
- 4) Y por último, la serie de aspectos culturales u organizacionales que guían el curso de acción que siguen los directivos en los centros escolares. Pues ante las imprecisiones técnicas el directivo también se tiene que valer de otros aspectos para asignarle al docente la asignatura a impartir. El mira en el docente no sólo a un profesional, también lo percibe como mujer, mamá, papá, normalista, universitario, entre otros.

De esta forma, se advierten dos aspectos que es importante subrayarlos, ya que determinan el accionar del directivo, la organización y el funcionamiento del servicio educativo:

- a) Hay situaciones que salen fuera del alcance de la dirección escolar, a pesar de que él las percibe a partir de sus marcos de referencia, son aspectos que ponen al margen sus acciones y sus tareas, como el aspecto discrecional o la asignación de horas a los docentes, es decir, son hechos que salen fuera de su competencia, donde el director tendrá que responder según los criterios que pueda considerar y que estén a su alcance. Lo cual nos lleva a la conclusión de que la estructura organizativa y el funcionamiento de la organización establece cauces y límites, que de hecho, también organizan la planta docente y el subsistema educativo. El director no puede cumplir solamente con ciertas funciones de manera

automática, sus tareas están determinadas por la dinámica y condiciones que prevalecen en la organización.

b) Los aspectos que considera el director para asignar al personal docente la asignatura a impartir y la organización de la planta docente que trata de constituir, responden al impulso o son producto de la dinámica interna que se establece y se determina en los recintos escolares. La organización de las escuelas secundarias no sólo se define, ni constituye en términos estructurales, el contexto escolar de la secundaria se construye también socialmente, en relación con lo que se establece entre los diferentes sujetos que se sitúan y actúan en la dinámica de interacción que se desarrolla en el ámbito cotidiano (Sandoval, 2000, Pastrana, 1997, Ezpeleta, 2004). Con la participación de los diferentes sujetos en la dinámica escolar, la presencia de tradiciones culturales cobra sentido y vida, muchas de las medidas organizativas que se toman en cuenta en cada plantel se justifican a través de las costumbres y tradiciones que rigen la direccionalidad del curso de las acciones, por ejemplo, cuando el directivo tiene cierto favoritismo con algún tipo de docente en particular o cuando la antigüedad marca la pauta de acción en la dinámica escolar, por citar algunos casos.

En este capítulo se resaltó la dimensión pedagógica, en el entendido de que en el ámbito educativo, no se le puede soslayar, es de suma importancia para poder crear las condiciones que posibiliten el desarrollo de un servicio educativo que aspire a la calidad. Sin embargo, el hecho de que un director no pueda asignar a los docentes a una determinada asignatura, según el principio pedagógico que debiera seguir, es producto, como ya lo vimos en líneas anteriores, de aspectos que salen fuera de la competencia del directivo escolar.

La —~~ato~~nomía” de la lógica pedagógica que puede conceder el marco normativo a los directores, con relación a la asignación de materias a impartir por parte de los docentes y la constitución de una planta docente acorde a las necesidades que se establecen en los recintos escolares, queda subsumida a la lógica de las condiciones institucionales, que se ven afectadas por las disposiciones normativas



y por los actores externos que participan en la organización del subsistema educativo, como es el caso del sindicato y las autoridades educativas, así como de las acciones que se desarrollan desde los referentes culturales que se ponen en juego en la dinámica propia de los centros escolares.

Por lo tanto, la intención de poder seleccionar a los profesores aptos, pertinentes y —buenos” como refiere el directivo para ofrecer el servicio educativo en la entidad y luchar por la mejora de la calidad de la educación, se mira como una aspiración bastante ambiciosa. Sin embargo, esta tarea está permeada por aspectos que obedecen a distintos tipos de intereses, a veces convergentes, en ocasiones divergentes, que hacen compleja la tarea.

Lo expresado en líneas anteriores se refleja en lo que advierte Gairín en las siguientes líneas:

*Así, la lógica pedagógica, que busca una mayor autonomía para adaptar la acción educativa al contexto, ha sido subsumida, cuando no instrumentalizada (aunque sea de una manera muy sutil) por la lógica de las condiciones institucionales (2004: 167).*

Si bien hay una inercia de lo establecido en las funciones pedagógicas que tiene que realizar el director, también es cierto, que no es lineal y no es tan ordenada. La organización docente está influenciada por una serie de dimensiones políticas, administrativas, organizativas, culturales, personales y de otra índole que determinan la naturaleza del funcionamiento de los centros escolares. Las acciones del director se condicionan por la dinámica interna del plantel y los efectos de la organización, así como por factores externos a la institución escolar.

Hasta aquí hemos hablado de cuáles son los criterios de los que se vale el director, a nivel administrativo y pedagógico, con respecto a la asignación de materias a impartir por parte del docente y cómo diversos elementos de distinta naturaleza le dan un sentido y dirección particular al curso de acción de las tareas del directivo. También cabe señalar que parte del caos que se vive en el servicio

educativo que ofrece el servicio educativo, en el particular, en el estado de México, es en cierta medida, responsabilidad del director, pues hay en casos en los que goza de cierta libertad o autonomía para perfilar a los docentes en las asignaturas a impartir, y no lo hace, porque se vale de la imposición y el control que pueda ejercer sobre los docentes. Así que el asunto, es complejo y multifactorial.

## CONCLUSIONES

La intención de este trabajo es analizar y mostrar cómo vive o afronta la dirección escolar desde el ámbito de lo político, organizacional, administrativo y pedagógico la organización docente con respecto al perfil de formación inicial y la asignatura que imparte el profesor, considerando la interacción constante entre el contexto externo e interno del ámbito educativo.

Para cumplir con el propósito, se buscó, en un primer momento, precisar los elementos conceptuales, políticos, históricos y pedagógicos que subyacen a la historia de la organización de la educación secundaria, y que pudiesen conducir al objeto de estudio. El hecho de que exista una heterogeneidad de docentes en la escuela secundaria, es producto de los procesos institucionales de reclutamiento o distribución que genera u organiza el sistema educativo a lo largo de la historia. La configuración del sistema educativo con respecto a la organización de la planta docente se fue constituyendo a partir de una heterogeneidad de perfiles, con características diversas y procedentes de distintas instituciones que proveen de docentes al servicio educativo de nivel secundaria. También se pudo notar que la SEP desde el inicio ha perseguido el control administrativo de las plazas docentes; con limitado éxito, pues la llegada de los docentes a la secundaria se ha realizado por otras vías, no únicamente la oficial. El sindicato, actor clave.

Sin embargo, el hecho de que exista una heterogeneidad de docentes en la escuela secundaria, no sólo responde a procesos institucionales de reclutamiento o distribución que genera u organiza el sistema educativo a lo largo de la historia. La organización curricular, también juega un papel importante en la existencia de la diversidad de perfiles docentes, pues la división por especialidades o áreas obedece a criterios pedagógicos e históricos específicos que el servicio educativo pretende impulsar.

La educación se ha encontrado a lo largo de su historia ante aspectos fundamentales: enfatizar la relación entre la institución educativa y el desarrollo industrial (preparar para el trabajo), proporcionar los conocimientos básicos como ampliación a los que la primaria ofrece, o conocimientos específicos y útiles que sirvan al alumno para poder continuar sus estudios. Ello pasaba porque la secundaria se mantenía estrechamente ligada con la primaria y la secundaria, sin un espacio definido como tal, lo cual daba una identidad diversa para la secundaria y para el docente.

Bajo esta disyuntiva es que la educación secundaria se fue constituyendo, influyendo ello en la función social y finalidad que se le ha atribuido. De igual forma, es como se fue organizando su planta docente. Pues una cuestión es formar para el trabajo, y otro, proporcionar conocimientos básicos o conocimientos especializados, cada una de estas tareas demanda un docente específico, que pueda cumplir las condiciones para que ello se posibilite. Sin embargo, había poca claridad que se manifestaba en el nivel, lo cual generó mayor tensión en el funcionamiento escolar. Pues inclusive, hasta antes de 1975, el sistema educativo trabajaba por asignaturas y/o áreas. Además de que había un desfase entre el perfil docente y la asignatura a impartir, muchos docentes tenían una preparación por asignaturas y no por áreas.

El pensar en una correspondencia entre la formación del docente y la actividad a realizar es una tarea pensada desde lo pedagógico, aunque en ocasiones, lo pedagógico se subordine a lo político, lo administrativo o a lo institucional como se pudo mostrar. Esta situación, es un elemento que abona para la existencia de la diversidad de perfiles en la escuela secundaria, así como un aspecto que coadyuva a comprender lo caótico que actualmente es el sistema educativo en cuanto a su organización docente.

Además, dado el interés en cómo se constituye la organización docente en el estado de México, se trató de mostrar las condiciones bajo las cuales opera el funcionamiento escolar, enfatizando las acciones de tipo político. Un aspecto que

nutrió la organización caótica de los docentes de la entidad, fue el poco control, en términos administrativos y organizacionales, que se pudo tener de los docentes debido a que el ingreso a la docencia se fue definiendo con base a tres vías (Montaño 2005):

- a) La asignación de plaza inicial; la cual se otorga a los egresados de las escuelas Normales de la entidad, mediante el convenio que hay entre el gobierno de la entidad y el sindicato.
- b) La selección libre de las personas, que pueden ingresar como docentes mediante los mecanismos de orientación, propuesta del director o recomendación por parte de un familiar o algún conocido que labora en el sistema, puede ser el caso de los universitarios.
- c) Por las propuestas del sindicato, en el caso del estado de México, el SMSEM (Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México), el cual tiene mayor representación y poder en la entidad que el SNTE (Rogel, 2004).

Se puede identificar que hay diferentes mecanismos administrativos y políticos de ingreso a la docencia; lo que alimenta de forma importante, la organización de la planta docente. Por otro lado, otro aspecto que vuelve complejo las condiciones de trabajo del docente, es que se oferta un número de plazas de docentes a los egresados de las escuelas normales e inclusive a los de universidades, que tiene como consecuencia producir una sobredemanda de plazas y perfiles que el sistema no puede soportar (Campos, 2012). No hay un control de la distribución que se hace de los egresados de las escuelas Normales, ni de los docentes universitarios que ingresan a la docencia, pues egresan de las instituciones e ingresan a la docencia un sin número de docentes con diversos perfiles que al parecer sólo cubren las horas o las plazas que los otros docentes van desocupando.

También, es de recordar que en estado de México, los nombramientos que emite el gobierno de la entidad, a través de la Dirección General de Educación, sólo especifican el número de horas que se le otorgan al docente, pero no la asignatura a impartir. Lo que trae como consecuencia que *“el personal frente a grupo, particularmente de las especialidades para educación secundaria, en su mayoría no se encuentren ubicados en su especialidad”* (SEByN, 2010:54).

En un segundo momento, dado que no hay una política o una gestión clara acerca de cómo distribuir a los docentes con los diferentes perfiles en los recintos escolares, según los mecanismos de reclutamiento y los elementos pedagógicos y administrativos Se genera mayor incertidumbre que certidumbre. Ante esta serie de confusiones, los docentes se presentan en las escuelas con el directivo, por ejemplo, con un nombramiento que sólo indica el número de horas a impartir, o con un nombramiento que indica una preparación por áreas cuando se trabaja con asignaturas, entonces la pregunta es: ¿qué criterios son los que considera el directivo para asignar al profesor una materia?

El director se hace valer de diversos y distintos elementos; algunos apeándose a las exigencias de las condiciones externas u objetivas y otros tantos, tomando como referencia los marcos de referencia particulares de los cuales se vale el director para tomar las decisiones. En algunas ocasiones considera los dos aspectos, no los excluye en la toma de decisión.

En algunas situaciones el directivo puede considerar, el poder o la influencia (Ball, 1989) que pueda expresar en las actividades que define dentro del marco de lo encomendado por el sistema educativo estatal, cuestión que se puede advertir limitada o con gran alcance, según la posición y el tipo de interacción que pueda establecer el directivo con las autoridades; así como la posición e interacción que mantenga con los miembros de la comunidad escolar.

También, el director es percibido y se percibe, como la persona comisionada oficialmente con ese rango para representar a las autoridades escolares ante el resto de quienes conforman la escuela, lo cual, le atribuye como funciones principales la de vigilar y hacer cumplir las disposiciones oficiales, y consecuentemente, adoptar el rango de autoridad real por el sólo hecho de ser nombrado como tal. Sin embargo, como la ley es poco clara en cuanto a la organización docente, el director, se basa más en los criterios de su marco de referencia.

En este tenor, las decisiones que toma el directivo, son en gran medida objeto de negociación, con límites variables o difusos, dependiendo de la tradición de cada establecimiento, de los distintos núcleos de poder en la planta docente, así como de la ecuanimidad, debilidad, firmeza y convicciones profesionales del directivo. Es decir, diversos factores son los que se ponen en juego al momento de hacer funcionar la institución escolar, unos con límites más claros otros presentándose como difusos. Lo que es claro, es que hay acciones que posibilitan la mejora del servicio educativo y otras que lo restringen. La asignación de docentes a la asignatura a impartir opera a partir de los procesos de negociación —culturales” que operan en la cotidianidad del funcionamiento de la escuela secundaria (Ezpeleta 2004; Sandoval, 2000).

En otras ocasiones las decisiones que toma el director, pueden estar basadas en aspectos culturales y complementarse con pedagógicos (Pastrana, 1997). En el estudio, se encuentra que la organización docente, en ocasiones, es abordada por el director de una forma compartida y consensuada, construida por los miembros de la escuela y que obedece a criterios compartidos por la comunidad escolar y no está limitada sólo por los aspectos normativos que regulan las funciones del director. Por ejemplo, la inicial asignación de grados se realiza con base a las preferencias de los maestros. El director evalúa estas preferencias atendiendo a las exigencias pedagógicas y su estimación de las cualidades de los docentes. De esta manera, los docentes se sienten —tomados en cuenta”.

Por lo tanto, el director de secundaria es pieza clave para la gestión y la organización de la escuela, en cuanto a la asignación de materias a impartir por el docente, pudiendo utilizar su autoridad, la negociación y distintos elementos en la toma de decisiones, aspectos que en ocasiones no son excluyentes, es decir, puede considerar elementos de orden normativo en concordancia con elementos de naturaleza subjetiva. Todo dependerá de las relaciones que establece el directivo con los docentes y con sus autoridades.

Otro aspecto que coadyuvó a mostrar cómo opera la organización y el funcionamiento de la escuela secundaria fue el estudio de los enfoques sobre la dirección: el crítico, el cultural, el de recursos humanos y el racional. Se visualizó que la función directiva es compleja porque su acción se origina en las demandas de los distintos componentes de la escuela como institución: de los objetivos, de los recursos humanos, materiales y financieros, de la organización, de la tecnología o modos en que opera, de la cultura escolar (valores, creencias, significados compartidos por los miembros de la institución) y del entorno donde se ubica la escuela, además del estilo de liderazgo, entre otras (Antúnez, 1993). Sin embargo, es importante aclarar que en los recintos escolares, la dirección escolar opera a partir de una nutrición de los distintos enfoques.

La gestión que desarrolla el directivo para determinar el curso y el funcionamiento de la planta docente es compleja, pues se tiene que mediar entre las aspiraciones individuales y colectivas, entre lo que demanda el contexto externo e interno, entre pensamiento y acción, entre ética y eficacia, entre política y administración. Este tipo de tensiones son las que el director vive a diario en su gestión en la escuela secundaria y son las que abonan a que la organización docente en cuanto al perfil y la asignatura que imparte sea caótica, desequilibrada y desordenada.

De esta forma fue que el análisis de la gestión escolar, en cuanto a la organización y funcionamiento escolar se realizó desde un enfoque multidimensional e integral



que considerará los distintos elementos políticos, organizacionales, administrativos y pedagógicos que se encuentran inmersos al momento de comprender la complejidad en la que se sitúa el director y los docentes al momento en el que el director tiene que ubicar a una heterogeneidad de docentes en la asignatura a impartir. Además de conocer las funciones y características de los diferentes actores y niveles del servicio educativo.

Al llevar a cabo lo anterior, el recorrido teórico-conceptual, se hizo un análisis de lo que pasa en la cotidianidad de los recintos escolares, considerando las demandas de las condiciones externas e internas que subyacen a las decisiones del directivo, como las que se mencionan a continuación.

Uno de los aspectos que considera la organización docente que perfila el director de la escuela secundaria, es los resultados obtenidos en las pruebas propuestas por los organismos nacionales e internacionales. El reconocimiento que se puede obtener por los resultados, a nivel de la sociedad y del sistema educativo nacional y estatal, son importantes, pues ellos definirían gran parte del funcionamiento de una institución. Los resultados son criterios valiosos para la toma de decisiones que utiliza el director para la organización de la planta docente. Lo que es claro, es que el uso simple y no pedagógico de los resultados puede traer como consecuencia una desorientación importante en la toma de decisión por parte del director o una decisión basada en indicadores, subordinando lo pedagógico a lo estadístico, a la rendición de cuentas.

Aunque se advierte también, que el directivo considera la importancia de la función pedagógica en la evaluación, es decir, aquella que se desarrolla en el centro escolar, en el aula y en la interacción con los alumnos (Martínez- Rizo, 2003 y Comisión Gordon, 2013). Es un elemento que utiliza el directivo para la asignación de las asignaturas. Sólo que hay que considerar que habría que conocer cómo lo hace y cuándo lo hace el director, entre otras cosas.

Otro elemento, es la jerarquización de perfiles que existe en la educación secundaria. No es lo mismo ubicar o ubicarse como docente en tecnología, educación física o artes; que en español, física o matemáticas; no se les adjudica el mismo rango ni la misma categoría. Al parecer, para estos últimos se busca una exigencia académica mayor, en comparación con los primeros, lo cual genera ciertas diferencias e inconformidades, abiertas o implícitas. Pero lo que sí es claro, es que se convierte en un dilema para el directivo de la escuela al momento de asignar a los docentes la asignatura a impartir.

El ser docente de secundaria en materias académicas, es una situación de privilegio y reconocimiento para ellos. Ubicar a un docente en una materia académica con alto valor o rango, lo identifica como especialista de una disciplina específica, con otro estatus y con un dominio de los conocimientos teóricos de esa disciplina (Meneses, 1986, Sandoval, 2000). En cambio, el docente de una actividad para el desarrollo es subvalorado. Lo que implica que las asignaturas se conviertan en un campo de lucha por parte de los docentes, pues la mayoría quiere ser reconocido.

Aunado a la jerarquización de asignaturas, un elemento que juega un papel importante en la organización docente es el hecho de ser universitario o normalista, pues ello te posiciona de forma distinta en los recintos escolares. Por ejemplo, el ser universitario, posiciona al docente en términos de privilegio en cuanto al normalista. Ser docente universitario es considerarlo como el que —tiene más conocimientos” y el que puede dar las —materias más pesadas”.

Por lo tanto, tenemos a dos grupos distintos de docentes, vinculados a características diversas que los identifican de manera particular. En cada uno de ellos el director visualiza una serie de concepciones que juegan un papel relevante al momento de llevar a cabo la designación de materias a impartir por los docentes. Estas identidades atraviesan de manera interesante la toma de decisión del director, en cuanto al funcionamiento de los centros escolares. Las condiciones laborales de los docentes se ven afectadas por la —camiseta” que portan, esta define la percepción que el directivo puede tener sobre ellos, una percepción que

está enmarcada por las tradiciones de la historia de la profesión docente (Arnaut, 1996), más que por una diferencia real (Tatto y Vélez, 1999).

Un elemento más, es las relaciones de poder que se establecen entre los docentes y el directivo. La reflexión del ejercicio del poder nos lleva a considerar que el poder no se posee, sino que se ejerce en la relación que se establece entre sujetos, lo que posibilita la resistencia a escapar del control por parte de los sujetos y observar que la relación en una organización es dinámica, más que estática. Hay ocasiones que el docente se subordina a la imposición y al control de lo que el directivo pueda apreciar, pero también, mostrar cierta resistencia a las decisiones del directivo.

Otro aspecto más, pero ahora, en cuanto a la gestión externa, la que se desarrolla a nivel del subsistema estatal. Se ubicaron dos aspectos o elementos que se ponen en juego al momento de organizar la planta docente: uno de tipo técnico y otro político. Aspectos importantes a considerar en el momento que el directivo asigna a los profesores la asignatura a impartir, pues entre las imprecisiones técnicas que se miran en los ordenamientos y los intereses que se ponen en juego entre el sindicato y las autoridades educativas oficiales, sólo se ve que a la docencia ingresan una diversidad de docentes que poco cumplen con las necesidades que los recintos escolares demandan en cuanto a una correspondencia de perfiles y asignatura que imparten.

Y por último, la serie de aspectos culturales u organizacionales guían el curso de acción que siguen los directivos en los centros escolares. Pues ante las imprecisiones técnicas el directivo también se tiene que valer de otros aspectos para asignarle al docente la asignatura a impartir. Él mira en el docente no sólo a un profesional, también lo percibe como mujer, mamá, papá, normalista, universitario, entre otros.

Ahora, con la reforma educativa vigente en curso<sup>14</sup>, cuál será el impacto que se tendrá en cuanto a la organización y funcionamiento del sistema y de los centros escolares.

Por ejemplo, La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) no prevé todas las condiciones básicas laborales en las que se encuentra inmerso un docente, situaciones y aspectos fundamentales para el mejoramiento del trabajo del profesor. No se prevé la “diversidad de perfiles docentes” (Ibarrola, 2014: 88) que se encuentran en el nivel de secundaria. Queda mucho camino que recorrer en cuanto a la reforma educativa. Sin embargo, es una realidad que la norma, tal y como está ahora, está orientando el ingreso de los docentes a perfiles alineados y centralizados por las autoridades educativas federales y estatales, reduciendo el margen de maniobra a los directores. La cuestión es, si se podrá alinear la organización docente con los recursos con los que cuenta el servicio educativo. La moneda está en el aire.

Si bien la ley General del Servicio Profesional Docente, no anuncia nada sobre las condiciones laborales actuales de los docentes, se vislumbra un panorama en el que autoridades educativas federales o estatales toman la rectoría de la situación laboral del docente. Además, una lógica que está orientada no hacia las decisiones --mínimas o máximas-- que el director pueda tomar en cuanto a la organización y funcionamiento de la planta docente. El proceso de implementación todavía es largo, pero parece que puede apuntar hacia un orden tradicional, burocrático, jerárquico y centralista con poca maniobra o autonomía de gestión para los directivos.

Sin embargo, aunque las autoridades del sistema educativo tomen la rectoría en materia educativa y un control sobre las condiciones laborales de los docentes y, pueda haber un debilitamiento en la toma de decisiones del director. Quedan

---

<sup>14</sup> Se habla sobre el control de las plazas por el gobierno federal y el debilitamiento del sindicato (Arnaut, 2014); la prevención de los recursos en el mejoramiento del desempeño de los docentes (Ibarrola, 2014); las normas referidas a la evaluación y control, la nueva gobernanza en las escuelas (Santizo, 2014), entre otros aspectos. Pero no de la organización y funcionamiento de los centros escolares.

pendientes por resolver. Esto es, cuál va a ser el alcance de la ley, hasta qué punto puede garantizar de forma íntegra y segura su implementación, si sabemos que el sistema educativo mexicano en muchas de las ocasiones se guía por usos y costumbres (Cabrero, 2000). El camino es largo y los desafíos complejos.

Es una reforma educativa que se inclina no sólo a seleccionar a los docentes mejor calificados, sino que ahora los perfila de manera estricta y al parecer sin titubeos de acuerdo a la especialidad de formación-sean universitarios o normalistas-, generando una nueva o distinta forma de organización y funcionamiento en los recintos escolares. El punto es que probablemente muchas cuestiones seguramente volverán al ámbito de la discrecionalidad. Se puede observar con un comentario de una directora:

***Directora 03:** Lo que no entiendo cómo es que, si ya se llevó a cabo un proceso de selección docente, no sea posible cubrir todas las plazas docentes, que sigan faltando docentes bien perfilados. Aunque en esta escuela no pasa, yo sé de una escuela que no les llega el maestro, entonces dice uno como va a estar esto, piensas que no tienen la información nuevamente de los docentes como nos pasaba o que no los quieren mandar por algo.*

Vale la pena rescatar el comentario de la directora por lo siguiente, por un lado, se muestra una cuestión bastante visible en el sistema educativo, la falta de información acerca de los docentes del país, lo cual se trata de contrarrestar con la nueva creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), cuyos principales componentes son la definición de la estructura ocupacional y la información de la plantilla del personal de cada una de las escuelas públicas. Lo que comenta la directora nos permite vislumbrar que el sistema de información del sistema educativo es deficiente y aunque actualmente hay un sistema de información que se encargó en meses pasados de recabar estos datos, hoy en día todavía hay una incertidumbre y un sistema de información que no se acaba de cocinar, que tiene vacíos o problemas, o que por lo menos ello parece manifestar.

Por el otro lado, nos permite cuestionar lo siguiente, si las plazas no se han cubierto y perfilado de acuerdo a lo que refiere la norma, qué o quiénes intervienen para que así suceda. Tal vez, podría ser que la reforma educativa está transitando, una vez más, bajo ciertas ambigüedades en las que pudieran participar distintos actores y ponerse en juego diversos criterios para asumir una decisión.

Las preguntas son constantes e inquietantes. Hasta dónde el sistema educativo estatal podrá contar con los recursos- de todo tipo- para posibilitar ubicar a los docentes en la asignatura que estudiaron. Los alcances, objetivos y técnicos, de la Ley del Servicio Profesional Docente pretenden ordenar a un sistema complejo, que se encuentra inmerso en un ambiente político donde se gestionan asuntos importantes referentes al acceso a la docencia, donde hay actores que se posicionarán desde diferentes trincheras. Hoy sólo sabemos que la moneda está en el aire, que es un hecho que la organización docente de la escuela secundaria está cambiando, pero aún no sabemos hasta qué punto y cómo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1986). "Tabúes relativos a la profesión de enseñar". En Glazman, R. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. Ediciones El Caballito, SEP. México.
- Agnus, L. (1989). 'New' Leadership and the possibility of Educational Reform. En J. Smyth (Ed.) *Critical perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press.
- Aguilar, C. (1987). El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. Tesis DIE. México.
- Albrow, M. (1970). Bureucracy. Nueva York. Praeger.
- Alvariño C., Arzola, S., Brunner, J.J., Recart, M.O., Vizcarra, R. (2000). —"Gestión escolar: un estado del arte de la literatura". En *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- Antúnez, S. (1993). "*La función directiva*". *Claves para la organización de centros escolares*. ICE de la UB/Horsori. Barcelona.
- Antúnez, S. (1999). —"El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares", en SEP (ed.) *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*, México, SEP.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona. Horsori/UB.
- Arbesú, M. (2000). —"Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (coord.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México. Paidós.
- Arbesú, M. y Rueda, M. (2003). —"La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. Núm. 36. México. UAM-X. pp. 225-240.

Arias, A. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona. Davinci.

Armas, M. y Zabalza, M. (1996). —Evaluación de funciones, tareas, actitudes y necesidades formativas de los directores en el contexto de la reforma educativa—. En, *Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: Dirección participativa y Evaluación de centros*. Bilbao. ICE de la Universidad de Deusto.

Arnaud, A. (2011). —Enfoque por competencias—. *En el 5° Congreso Nacional de Educación*. México, SNTE.

Arnaut, A. (1994). —La federalización de la educación básica y normal, 1978-1994—. *Política y gobierno*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, México. vol.1, núm. 2, pp. 237-274.

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. Centro de Investigación y Docencia (CIDE). México.

Arnaut, A. (2014). —El bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente—, en Valenti y Castillo (coords). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?*, México, Flacso.

Backhoff, E. y Contreras Roldán, S. (2014). —Corrupción de la medida e inflación de resultados de enlace—. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 63, volumen XIX, octubre-diciembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal>.

Backhoff, E., Pérez Morán, J. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México, INEE.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Banco Mundial (1991). *Basic Education in Mexico: Issues, and Policy Recommendations* (Educación básica en México: recomendaciones sobre temas y



políticas). Washington, División de Recursos Humanos, Departamento de Estado II, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Banco Mundial (2007). What is School- Based Management? Washington, Education Human Development Network.

Barrientos A. y Taracena E. (2008). —La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, pp. 113-141.

Bates, J. (1987). —Corporate Culture, Schooling and Educational Administration”. *Educational Administration Quarterly*. Vol 23 (4), 79-115.

Benavides, M. y Velasco, G. La formación docente. México.

Ben-Simon, A. y Cohen, Y. (2004). "International assessment: merits and pitfalls", trabajo presentado en la 30ª Conferencia Anual de la Asociación Internacional para la Evaluación Educativa, junio, Filadelfia.

Berger, P. y Luckman, T. La construcción social de la realidad. Amorrurtu. Argentina.

Bocanegra, N. Gómez, S., González, J.(2001). —El directivo como gestor de las tareas educativas”, en Elizondo (coord.). *La nueva escuela vol.1. Dirección, Liderazgo y Gestión Escolar*. México, Paidós.

Bolívar A. y Segovia, J. (2005). —The professional identity of secondary school teachers in Spain crisis and reconstruction”. *En Theory and Research in Education*, London, v. 4, n. 3.

Bolman, L. y Deal, T. (1992). Reframing Organizations. San Francisco. Jossey Bass.

Borrel y Chavaría (2001). La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de los centros escolares. Barcelona. Cisspraxis.

Brookhart, M. (2009). Educational Measurement: Issues and Practice, 28 (1), 1-2.

Cabrero, E. (2000). —*Costumbres y valores en la hechura de políticas públicas en México. Límites de la policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes*”. En *Gestión y Política Pública*. Vol IX. Núm 2.

Campos, F. (2012).”El federalismo educativo y el malestar del sistema educativo mexicano”. En Solana, F. (coord.) *Educación bajo la lupa*. Siglo XXI. México.

Carriego, C. (2005). Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa. Buenos Aires, La Crujía Stella.

Cassassus, J. (1999). — *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*”. En *OREALC/UNESCO. La gestión en busca del sujeto*. Santiago de Chile. UNESCO.

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión en América Latina. UNESCO Orealc, Santiago de Chile.

Civera, A. (1999). —*Desde el archivo escolar: una historia de la escuela secundaria número uno de Toluca*”, en Civera (Cood.). *Experiencias educativas en el estado de México: un recorrido histórico*. México. El colegio Mxiquense.

Coleman, J. S. (1966) Equality of educational opportunity. Department of Health. Washington.

Comisión Gordon (2013). Sobre el Futuro de la Evaluación en Educación. A Public Policy Statement. Princeton, NJ: Comisión Gordon. [http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/gordon\\_commission\\_public\\_policy\\_report.pdf](http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/gordon_commission_public_policy_report.pdf).

Contreras, S. y Backoff, E. (2014). —*Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa*”, en *Nexos*, 2014. Disponible en <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>

Crozier, M. (1969). El fenómeno burocrático. Buenos Aires. Amorrortu.

Deal, T. (1987). "Effective Schools Principals: Counselors, Engineers, Pawnbrokers, Poets... or Instructional Leaders?". En W. Greenfield *Instructional Leadership. Concepts, Issues and Controversies*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Deal, T. & Wiske, M.S. (1983). —"Planning, Plotting and Playing in Education's Era of Decline". En J.V. Baldrige & T. Deal (Eds.). *The Dynamics of Educational Change in Education*. Berkeley: Mc Cutcheon Pub.

Deal, T. (1985). "The symbolism of Effective Schools". *The Elementary School Journal*, Vol 85 (5), 601-619.

Decreto por el que se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, 26 de Febrero de 2013.

Díaz Barriga, A. (2009). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. IISUE/UNAM. México.

Díaz Barriga F. y Hernández G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Mc Graw Hill, México.

Díaz, M. y Monroy, M. (2004). "La evaluación de la docencia a través de las estrategias de enseñanza". En Rueda, M. *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia y Brasil*. ANUIES. México.

Diario Oficial de la Federación (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

*Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal* (1999). Toluca, México. Gobierno del Estado de México.

Dixit, A. (2002). —"Incentives and Organizations in the public Sector: An Interpretative Review", en *Journal of Human Resources*. Vol. 37. Núm 4. pp 696-727.

Ducoing, P. (1990) *La Pedagogía en la Universidad de México 1881- 1954*. México, CESU.

Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela I. Dirección, Liderazgo y Gestión escolar*. México. Paidós.

Escudero, J. (2004). —“Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares”. En *Revista enseñanza*. No. 22. España. Universidad de Salamanca.

Ezpeleta, J. (1992). —“Problemas y Teoría a propósito de la gestión pedagógica”. En *La gestión pedagógica en la escuela*. Ezpeleta, J. y Furlán, A. (coord.) Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Ezpeleta J. y Furlán A. (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Ezpeleta, J. (2004). —“Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol.9, num.21,pp. 403-424. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/rmie/anteriores/pdfs/carpeta21/21investTem4.pdf>

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2002). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-CINVESTAV.

Fernández, P. (1981). —“Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico. Notas para su análisis”, en *revista Foro universitario*, núm. 2, Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM), México.

Fernández, M. et al (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid. Síntesis.

Figuroa, A. (2000) *El conocimiento práctico del profesor. Un estudio en Educación Superior*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Frade, L. (2011). —Los Nudos existentes en la evaluación por competencias desde una visión del pensamiento complejo”. En *5° Congreso Nacional de Educación*. México, SNTE.

Frigerio, G. (2004). —De la gestión al gobierno de lo escolar”, *Novedades Educativas* (México), año 16, núm. 159, pp. 6-9.

Follari, R. y Berruezo, J. (1981) —Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio” en *revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XI, núm. Y, Centro de Estudios Educativos, México.

Foster, W. (1986). *The Reconstruction of Leadership*. Victoria: Deakin University Press.

Foster, W. (1989). —Toward a Critical Practice of Leadership”. En J. Smyth (Ed.). *Critical perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press.

Foucault, M. (1979). *La Arqueología del saber*, Editorial Siglo XXI.

Fumagalli, L. (2000): —Alternativas para superar desde la formación docente la fragmentación curricular en la educación secundaria”, Documento de trabajo, *Seminario Internacional Los formadores de jóvenes en América Latina en el siglo XXI: desafíos, experiencias y propuestas para su formación y capacitación*, BIE/UNESCO-ANEP/CODICEN, Uruguay.

Furlán, A. (1995).”Gestión y desarrollo institucional” en *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México: COMIE, pp. 174-253.

Furlan, A.; Landesman, M. y Pasillas, M. Á. (1992). —La gestión pedagógica polémicas y casos”, en Ezpeleta y Furlan (eds.) *La gestión pedagógica de la escuela*. México: UNESCO/ OREALC.

Gadamuz, L. (1998). —Comentarios”. En Namo de Mello G. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca del Normalista/ SEP.

Gairín, J. (1995). Estudio de necesidades de formación de los equipos de los centros educativos. Madrid. CIDE.

Gairín, J. (1998). —La función directiva en el contexto español”. En Villa A. et al. *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao. Deusto.

Gairín, J. (2004). —La formación en las organizaciones”. En Yañez. J. y otros (coord.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la U. de Sevilla, pp 182-192.

Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes*. Bilbao. ICE de la Universidad de Deusto.

Garagorri, X. (2010). —Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión”. En *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161.

García Luna, J. (2002). Perfil del personal directivo de educación básica. Documento de trabajo. Departamento de Actualización, Subdirección Técnica, Coordinación Sectorial de Educación Primaria. México.

Gimeno, J. (1996). *La dirección de centros: Análisis de Tareas*. Madrid. CIDE.

Gobierno del Estado de México. (1993). Reglamento de condiciones generales de trabajo de los servidores públicos docentes del subsistema educativo estatal.

González, T. (1993). "Nuevas Perspectivas en el análisis de las Organizaciones Educativas". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.

Granja, J. (1992). —"Espuntes: notas para "problematizar" lo normativo y la gestión". En *la gestión pedagógica de la escuela*. Ezpeleta y Furlán (coord.). UNESCO/OREALC. Chile.

Greenfield, B. (1988). "The Decline and Fall of Science in Educational Administration". En A. Bestoby (Ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.

Guevara, G. (1976). El diseño curricular, División de Ciencias Básicas. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. México.

Guevara Niebla, G. (1992). La catástrofe silenciosa. FCE. México.

Goldabher D. y Brewer D. (2000). —"Does Teacher certification matter? High School teacher certification status and student achievement" *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Estados Unidos) vol.22, num.2, pp.129-145. En Santibañez, L. (2007). —"Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol.12, num.032, México. Pp.305-335.

Hawk, P. ,Cole, C. y Swanson, M. (1985). —"Certification: it does matter" *Journal of Teacher* ( Estados Unidos), vol.36, num. 3, mayo-junio, pp. 13-15. En Santibañez, L. (2007). —"Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol.12, num.032, México. Pp.305-335.

Hargreaves, A. (1998). Profesorado, Cultura y Postmodernidad: Cambian los Tiempos y Cambia el Profesorado.

Hernández, O. (1996). *Diseño curricular e Instruccional*. México. Universidad Santander.

Hernández, R., Collado, C. y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill Interamericana.

Ibarrola, M. (1997). "La gestión escolar en Gómez Montero" (coord.) (1997) citado en Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, S., González J., Lara, L., Mendieta, M. Ortega N. Sánchez R. (2001). *La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.

Ibarrola, M. (2014). "El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa, en Valenti y Castillo (coords). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?*, México, Flacso.

Instituto Nacional para la evaluación de la educación (2010). *El derecho a la educación en México*. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México.

Kotter, J.P. (1990). "What Leaders Really Do". *Harvard Business Review*, Vol 68 (3),103-111.

Ley General de Educación (1993). México, Diario Oficial de la Federación.

Lozano I. y Lozano E. (2011). "Los significados de ser director en la escuela secundaria". *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.

Manasse, A.L. (1985). "Improving Conditions for Principal Effectiveness: Policy Implications of Research". *The Elementary School Journal*, Vol 85 (3), 439-463.

Martínez Rizo, F. et al. (2003). *La calidad de la educación básica en México*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.



Martínez Rizo, F. (2009). -Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado". *REDIE*. vol.11, n.2 pp.1-18. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/scielo>.

Martínez Rizo, F. (2010). -Usos y abusos de la evaluación". *Este País* (232), 24-27.

Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). -La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos". En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Eds.). *Educación. Los grandes problemas de México*, vol. V (pp. 89-123). México: El Colegio de México.

Martínez, F. (2013). -El futuro de la evaluación educativa". *Sinéctica*, 40. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_el\\_futuro\\_de\\_la\\_evaluacion\\_educativa](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_futuro_de_la_evaluacion_educativa)"

Maya, C. y Zenteno, E. (2003). -Las escuelas normales: Espacios de tensión y controversia". *En Educación* 2001. 100, 29-37.

Medina, P. (1999). -Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? —*Perfiles Educativos*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.

Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

Meneses, E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911- 1934*. Centro de Estudios Educativos, México.

Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. Centro de Estudios Educativos. México.

Mintzberg, H. (1991). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona. Ariel.

Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). -La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. México.

Montaño, L. (2005). La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal. Caminos para la docencia. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Murillo, F. (1999). La dirección escolar. Análisis e Investigación. Madrid. CIDE.

Murillo, F. (2004). —El marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar—. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9. Núm. 21.

Murillo, F. y Román, M. (2010). —Retos en la evaluación de la calidad en América Latina—. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53,97-120. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a04.pdf>.

Namo de Mello, G. (1991). —Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones—. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. Chile.

Namo de Mello, G. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca del Normalista/ SEP.

Namo de Mello, G. (2000). "Formação inicial de professores para a Educação Básica: Uma (re-) visão radical." Marzo, Documento preparado para el *Seminario sobre Perspectiva de la Educación*. UNESCO/OREALC.

Navarro, M. (1999). *Administración y gestión escolar*. Durango, México: SECyD/CETEB.

Navarro, M. (2002). "Gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura". En *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*. Núm. 7, pp. 44-57. Universidad Pedagógica Nacional.

Navarro, M. (2009). *Gestión Escolar. Resultados de investigación. Del discurso a la realidad en las escuelas*. Durango, México, UPN.

Nicastro, S. (2004). —“Abajar de director o sobre un hacer en situación”. *Novedades Educativas* (México), año 16, núm. 159, pp. 10-12.

Noriega, M. (1992). *Crisis y Descentralización Educativa en México 1982-1988. Serie Informes de Investigación Educativa No. 2*, Dirección de Investigación UPN, México.

OCDE (2005). *Panorama de la educación en México. Breve nota sobre México*. México.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results TALIS*. Paris.

OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México.

OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*. México.

Oñate, F. (2005). *Profesión docente efectiva* (consultado: 18 de marzo de 2012 en <http://portafolionate.blogspot.com/2005/11/profesion-docenteefectiva.html>).

Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI. México.

Pastrana, E. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: DIE/CINVESTAV.

Perkins, David (2000), "El curriculum: la creación del metacurriculum" y "Las aulas. El papel de la inteligencia repartida", en *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México, Gedisa/SEP.

Pfeffer, J. (1993). *El poder en las organizaciones*. España: McGraw-Hill.

Posner, Ch. (2004). —Eseñanza efectiva”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México vol. IX, num. 21, pp. 277-318.

Pozner, P. (2008). —Avanzar en Gestión Educativa y Gestión Escolar o cómo educar sin dejar de aprender”. En *Experiencias de Investigación, Intervención y Formación en Gestión de la Educación Básica*, Rivera L. (coord.). México. UPN

Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC). 2002 Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

Quiroz, R. (1987). —El maestro y el saber especializado”. *Documentos DIE*, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México.

Quiroz, R (1996). —El plan de estudios a las aulas”. *En la escuela secundaria. Cambios y perspectivas*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.

Riggs, F. (1979). —Evolución de los significados del término burocracia”. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Vol. XXXI. Núm.4. UNESCO. Francia.

Rivera, L. (2009). —Funciones emergentes y formación de directores escolares ¿Qué aporta la investigación?” En Guerra, M. *Gestión de la Educación Básica*. México, UPN.

Rockwell, E. (1986). *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*. México. CINVESTAV-IPN-DIE.

Rogel, R. (2004). *Los laberintos de la descentralización educativa*. México. Gernika.

Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Iroquel.

Sandoval, E. (1986). —*Los Maestros y su sindicato Relaciones y procesos cotidianos*”. *Cuadernos de Investigación Educativa*. No. 18. DIE. México.

Sandoval, E. (1998). —*Directores de escuela secundaria y gestión escolar*”. *En todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano. México.

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. México, Plaza y Valdés.

Sandoval, E. (2007). —*La reforma que necesita la educación secundaria*”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. México.

Santiago, P. et al. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en la educación*. SEP/INEE. México.

Santibáñez, L. (2007). —*Entre dicho y hecho. La formación y actualización de Maestros de secundaria en México*”. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 12, núm.032, México.

Santizo, C. (2012). *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública en México*. UAM Cuajimalpa/ Juan Pablo Editor. México.

Santizo, C. (2013). —*¿Qué se puede esperar de la autonomía de gestión en las escuelas?*”. En *Educación a debate*. México.

Santizo, C. (2014). —“La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modo de escuela y el perfil del docente”, en Valenti y Castillo (coords). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?*, México, Flacso.

Santos del Real, A. (2000). *La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación.

Santos Guerra. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona. México.

Sarasola, S. (2002). —“La dirección ilusionada”. En *Revista de Innovación Educativa*. Núm. 116. Barcelona. Graó.

Schmelkes, S. (1993). —“La calidad requiere liderazgo”, en SEP (ed.) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México: SEP.

Schmelkes S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. INTERAMER 32 serie educativa. OEA. Estados Unidos.

Scmelkes, S. (2000). *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México, SEP, Programa Nacional de Actualización Permanente.

Secretaría de Educación Pública (1974). *Educación Media Básica: Resoluciones de Chetumal, Plan de estudios y Programas generales de estudio*. México.

Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo número 98. *Organización y funcionamiento de la escuela secundaria*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública (1993). Plan de estudios. México.

Secretaría de Educación Pública (1996). *Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos Generales para el establecimiento y operación de PRONAP en las entidades federativas*. México, Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Principales hallazgos de seguimiento a la Primera Etapa de Implementación ciclo 2005-2006. Tercer informe nacional. Reforma de la Educación Secundaria*. Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). Subsecretaría de Educación Básica. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. México: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado el 24 de julio de 2014, de [http:// basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf).

Secretaría de Educación Pública (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México.

Sergiovanni, J. (1984). "Leadership as Cultural Expression". En T.J. Sergiovanni y J.E. Corbally (Eds.). *Leadership and Organizational Culture*. Chicago: University of Illinois Press.

Sergiovanni, J. (1987). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Smyth, W.J. (1989). An 'Pedagogical' and 'Educative' View of Leadership. En J. Smyth

Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma". En *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.9, Núm. 2. Nueva York.

Street, S. (1983). —"Burocracia y Educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública". *Estudios Sociológicos*. Vol 1. Núm. 2.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal SEByN. (2002). Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento Base. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 17 de octubre de 2014 de <http://www.ries.dgdc.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2010). Seguimiento a egresados y evaluación de los servicios de las escuelas normales públicas en el estado de México. Secretaria de Educación. México. Recuperado el 19 de noviembre del 2014.

Tapia, G. (2006). "Aportes y necesidades de investigación en el campo de la gestión educativa". Ponencia presentada en el Segundo Foro Nacional *Experiencias de Intervención, Investigación y Formación en Gestión Educativa*, UPN, México, D.F.

Tatto, M.T. y Vélez, E. (1999). —"Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: El caso de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núms. 3- 4, pp. 9-62.

Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). —"Nuevos docentes y nuevos alumnos". Ponencia presentada en la reunión *El desempeño de maestros en América Latina: Nuevas Prioridades*, Brasilia.



Tenti, E. (2011). —“Futuros de la condición docente” en Enrique Argüera y Emilio Zebadúa (comps). *La disputa por la educación. Por el México que queremos*. México, Aguilera. pp. 335-361.

Topete, C. y Cerecedo, M.T. (2001). —“El ejercicio del poder como transformación y conflicto en los centros educativos”. En *Memoria VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad de Colima, Manzanillo, 6-10 de noviembre de 2001.

UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. UNESCO. Francia.

Veciana, J. (1999). *Función Directiva*. Barcelona. UAB.

Velásquez, M., Novoa, M. y Mayorga, M. (2006). —“La organización escolar: punto partida de la evaluación de los docentes”. En *Revista Innovar*. Vol.16. Núm 28.

Watkins, P. (1989). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. En J. Smyth (Ed.).

Weber, M. (1974). *Economía y Sociedad*. México, FCE.

Weick, K.E. (1976). —“Educational Organisations as a loosely coupled systems”. *Administrative Science Quarterly*. Vol.21, núm.1. pp.1-19.

Zabala, A. (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Colofón/Graó. México.

Zamudio, L. y Arellano, D. (2011). —“Más allá de las patologías de la burocracia: introduciendo la teoría de las organizaciones al estudio de las OI”. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Núm. 213. México. UNAM.

Zorrilla, M. (2002). -Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

Zorrilla, M. (2004). -La educación secundaria en México: al filo de su reforma". En *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. México. Vol. 2. Núm. 1.

Zorrilla, M. (2011). -El futuro de la educación básica: urdimbre de aspiraciones y contradicciones" en Enrique Argüera y Emilio Zebadúa (comps). *La disputa por la educación. Por el México que queremos*. México, Aguilera. pp. 363-387.

