



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO**

DIVISIÓN ACADÉMICA TEJUPILCO

INVESTIGACIÓN

“LA GESTIÓN DIRECTIVA
EN LA
ESCUELA TELESECUNDARIA RURAL”

QUE PRESENTA:

**ERIKA PABLO EMIGDIO
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

COMITÉ TUTORAL

**TUTOR: DR. CARPOFORO EMILIO MARTÍNEZ VENCES
COTUTOR: MTRO. BEN HUR HERNÁNDEZ GARCÍA
LECTOR: DR. JOSÉ FEDERICO BENÍTEZ JARAMILLO**

TEJUPILCO, MEX.

ENERO 2018

INDICE

CAPITULO I.

La Gestión Directiva, Escuela Telesecundaria y Ruralidad.....	5
Introducción.....	6
I.1 Problematización.....	6
I.1.1 Mis primeras intuiciones.....	9
I.1.2 La gestión directiva en la escuela Telesecundaria.....	10
I.1.3 Preguntas de investigación.....	12
I.1.4 Objetivos.....	13
I.1.5 Justificación.....	13
I.2 Acercamiento al estado del Arte.....	14
I.3 Perspectiva Epistemológica.....	16
I.4 Perspectiva Teórica.....	19
I.4.1. Gestión Directiva Escolar.....	21
I.4.2 Escuela Telesecundaria.....	24
I.4.3 Ruralidad.....	25
I.5 Perspectiva Metodológica.....	26
I.5.1 Trayectorias Profesionales.....	26
I.5.2 Población de trabajo y criterios de selección.....	26

CAPITULO II.

Recuento Histórico de los procesos de Gestión en la Escuela Telesecundaria Rural.....	28
Introducción.....	29
II. 1 Antecedentes de la Escuela Telesecundaria.....	29
II.1.1 Modelos y características de la escuela Telesecundaria en México.....	32
II.1.2 Orientaciones Pedagógicas y de gestión en la escuela Telesecundaria.....	33

II.1.3 El modelo de Telesecundaria.....	34
II.1.4 Metodología del modelo de Telesecundaria.....	35
II.1.5 El perfil del alumno de Telesecundaria.....	36
II.1.6 Plan de Estudios de la Escuela Telesecundaria.....	37
II. 1.7.Las Reformas Educativas buscando mejorar la calidad de la gestión directiva en la escuela Telesecundaria.....	37

CAPITULO III.

Los procesos de gestión del Director en la Escuela Telesecundaria Rural.....43

Introducción.....	44
III.1 Gestión Educativa y Gestión Escolar.....	44
III.1.1 La Gestión Educativa.....	45
III.1.2 Los enfoques y modelos de la Gestión Educativa.....	46
III.1.3 La nueva Gestión Educativa.....	48
III.1.4 La Gestión Escolar.....	49
III.1.5 Ámbitos de la Gestión Escolar	53
III.1.6 Componentes de la Gestión Escolar.....	53
III.2 Aspectos normativos de la Dirección Escolar.....	55
III. 2.1 El Director Escolar: Definición, acceso y permanencia en el cargo.....	55
III. 2.2 La dirección Escolar.....	57
III. 2.3 Características del Trabajo Directivo.....	59
III.2.4 Funciones y Tareas Directivas.....	61
III.2.5 Acción Directiva y cambio Institucional.....	62
III.2.6 El Director Escolar como agente de cambio.....	67
III.2.7 El director en la perspectiva de las escuelas eficaces.....	68
Bibliografía.....	71

PRESENTACIÓN

Cada camino tiene un punto de partida que nos conduce a un sitio o a otro. Cuando lo empiezas no puedes saber exactamente hacia dónde te conducirá, pero aun así lo sigues por el placer de vivir una aventura. Cualquier investigación es eso: una aventura, un espacio y un tiempo que habitamos mientras recorremos el sendero; por esa razón considero que para conocer, debo saber y para saber debo creer en lo que estoy conociendo.

Dirigir una escuela es una tarea compleja y sometida a toda suerte de eventualidades. Los directores están diariamente involucrados en una delirante actividad de relaciones en las y los que participan, además de los interlocutores conocidos, otros nuevos. Para desarrollar esta labor se requiere una específica formación que garantice su buen desempeño en la escuela y les permita adquirir mayor competencia en el ejercicio del cargo.

Ser director no es una tarea fácil, siempre es enfrentarse un sinfín de responsabilidades y a la solución de múltiples conflictos, es por eso que este sujeto es digno de investigar en el presente trabajo, donde conoceremos parte de su función, la gestión que realiza y lugares donde se desenvuelve, así como también los sujetos que forman parte de su quehacer laboral.

CAPITULO I.
La Gestión Directiva, Escuela Telesecundaria y
Ruralidad

Introducción

En el presente capítulo se aborda la problemática de la gestión escolar desde la función directiva en un contexto rural dentro del ámbito escolar de la Telesecundaria.

La telesecundaria conocida como una vertiente en el nivel de secundaria juega un papel muy importante puesto que se ha consolidado como una de las más eficaces en la ampliación de la cobertura y la búsqueda de equidad en el acceso a la educación de este nivel, es por eso que dentro de este mismo capítulo encontramos tres categorías principales; Gestión directiva, Escuela Telesecundaria y Ruralidad, estas que a su vez, centran la investigación del sujeto directivo en su gestión cotidiana en el ámbito escolar.

Por otra parte damos cuenta del estado del arte, donde autores que han investigado temas semejantes aportan valiosa información sobre la gestión directiva.

Retomando también la perspectiva, epistemológica, teórica y metodológica, donde se coloca al centro la problemática, las tres categorías mencionadas anteriormente y las trayectorias profesionales de dos directivos de escuelas Telesecundarias. Escuelas Telesecundarias, ubicadas en un contexto rural donde él directivo se desenvuelve, pero sobre todo la gestión dada desde su trayectoria profesional.

I.1 Problematización

El proceso de definir y construir un objeto de estudio implica un arte de mediaciones, como lo menciona Sánchez Puentes (2000). Una de las preocupaciones centrales cuando se inicia un trabajo de investigación es definir un objeto de estudio con claridad y rigor metodológico. El tránsito entre la idea inicial de investigación y la definición del objeto de estudio es un proceso en el que surgen grandes inquietudes, dudas y frustraciones al intentar seguir de manera lineal cada uno de los pasos que nos indican los recursos de la metodología de la investigación.

En el contexto de la reforma educativa y en soporte a la pretendida autonomía escolar, las funciones y tareas directivas se redimensionan, el lente se enfoca al centro educativo como espacio privilegiado para concretar acciones que incidan en la mejora educativa y la cámara detiene la imagen en un director que profesionalmente ha de conducir la institución escolar para lograr resultados óptimos en el proceso de enseñanza- aprendizaje., pero ¿Quién es el Director en una Escuela? ¿Cuál es la participación y estilos de gestión? ¿Qué factores se ven implicados en el desarrollo de los mismos? Analizando al Director específicamente de Telesecundaria Rural, que es el objeto de estudio, encontramos que:

La gestión escolar ha estado desatendida en el nivel de Telesecundaria, porque los maestros que llegan a ocupar la función directiva no reciben una preparación específica para ejercer tal función, la mayoría llega a ejercerla por verse favorecidos por su escalafón, o porque los nombran.

En la mayoría de las Escuelas Telesecundarias los maestros que atienden la dirección no conocen y en consecuencia no desarrollan las habilidades directivas, generándose poco compromiso colaborativo que no contribuye a satisfacer eficazmente los propósitos de carácter escolar, académico, administrativo y de participación social.

Los problemas que se presentan en los Centros de Trabajo cuando el director no aplica las habilidades directivas correspondientes son muy diversos: bajos niveles de eficacia y eficiencia laboral, un ambiente de trabajo conflictivo, tenso y dividido, entre otros.

Al igual se puede observar que en algunos casos es notorio cuando un director no conoce y no desarrolla las habilidades directivas, porque son autoritarios, perfeccionistas, egocéntricos, irrespetuosos, altaneros, orgullosos, déspotas, y con muy poco compromiso de superación personal.

Pero también lo podemos observar desde otro punto de vista; dentro del aspecto académico siempre ha sido uno de los problemas más difíciles que confrontan los directores porque reviste varias fases, como son: el comportamiento con el personal docente y el alumnado, el edificio escolar, las autoridades políticas e institucionales, la

economía escolar, los padres de familia y las relaciones de amistad con la sociedad del lugar en que funciona la escuela.

Siendo la labor académica una de los aspectos importantes de la labor educativa, el director debe poner muchísimo interés para que la docencia se realice lo mejor posible; desde luego debe elaborar su Ruta de Mejora Escolar donde concretará actividades que se desarrollarán durante el año lectivo.

Dicha Ruta se basará en oficios que giran las autoridades educativas al iniciar las labores escolares de cada año; los oficios deben ser conocidos y comentados en reunión inicial por todo el personal docente de la escuela, con el objeto de cumplir lo que en ellos se ordena y para que el director disponga lo conducente; todos los maestros que integran el personal de la escuela deben intervenir para exponer sus puntos de vista; al finalizar la discusión, se unificará el criterio del director y de los maestros, con el propósito de trabajar de común acuerdo; por tal motivo, el director citará a esa junta inicial a todo el personal docente adscrito a su escuela; si por causas de fuerza mayor algún profesor no pudiera asistir, es conveniente que el director entregue posteriormente y por escrito, todo lo acordado en la reunión, aun a los que estuvieron presentes, todos lo deben acatar y respetar, por haber sido aprobado por la mayoría; como algunos de los maestros asistentes a la reunión a veces descuidan el cumplimiento de lo acordado y hasta llegan a alegar ignorancia, es conveniente y práctico, como medida preventiva, que el director entregue a todos sus maestros este documento.

Como de la reunión inicial depende en gran parte el éxito de la labor docente, el director pondrá todo lo que esté de su parte, para que, sin dejar de cumplir lo que ordenan las autoridades superiores, logre realizar cada uno de los puntos de los oficios aludidos, adaptándolos al medio que circunde la escuela; la circular debe ser analizada exhaustivamente a fin de no dejar olvidado ningún detalle, por insignificante que parezca.

Aunque los maestros adscritos a una escuela tienen la suficiente preparación para realizar la docencia: sin embargo, el director debe hacer sugerencias que faciliten esta

actividad, basándose en su propia experiencia: a los maestros de reciente ingreso se les invitará para que se acerquen a la dirección del plantel a recibir las orientaciones que su labor demande, pero si por escrúpulos profesionales no lo hicieren, será el mismo director quien practique visitas a sus grupos para que, al constatar las deficiencias, los llame y con lenguaje amistoso les haga las recomendaciones que el caso requiera; un buen director no debe esperar los resultados de la labor docente de sus maestros hasta que finalice el año, porque si el trabajo fuera negativo, el perjuicio que un grupo ha recibido será irreparable, y de ello es culpable el director, por no remediar el mal a su debido tiempo.

El respeto y aprecio del personal hacia su director es primordial en una escuela; si para conservarlo conviniera no llegar al trato íntimo con cada uno de ellos, sería preferible, aun sacrificando su carácter sociable; lo anterior se recomienda porque con frecuencia el trato de extrema y cordial sociabilidad es muchas veces mal interpretado por los subalternos, quienes por el exceso de confianza abusan de su amistad, lo que trae consigo el relajamiento de la disciplina en la escuela.

Todas estas situaciones que se presentan anteriormente me llevan a reflexionar y a la vez a investigar cual es la verdadera función del director y cuáles son los estilos de gestión que utiliza.

I.1.1 Mis primeras intuiciones

Como Directora, en la Esc. OFTV. 0569 “Leona Vicario” ubicada en la Comunidad de El Cirián de la Laguna, Municipio de Tejupilco Estado de México, una comunidad rural donde la matrícula por lo regular oscila entre 70 a 90 alumnos aproximados por ciclo escolar, contando con 5 docentes y un directivo; con un tiempo aproximado para llegar a la institución de 30 a 40 minutos desde la cabecera municipal en transporte privado o público; y contando con antigüedad en esa escuela de 9; puedo decir que la función directiva y los estilos de gestión en esa función son de mucha importancia para desarrollar una educación de calidad.

No todo el tiempo de trayectoria profesional ha sido con la función directiva; mi trabajo como docente inicia en el año 1997 empezando a trabajar dentro del Subsistema Educativo Estatal, en el nivel Primaria (1º. Y 2º.) Grupo multigrado, posteriormente con (5º. Y 6º.) Cuatro años consecutivos. Cinco años más tarde en el nivel de Secundaria en la modalidad de Telesecundaria, y ahí es donde se puede observar la diferencia entre un nivel y otro; el niño ya no es niño si no un adolescente con diferente interés por el estudio; nuevos materiales, nuevas formas de enseñanza, diferentes horarios etc. Encontrando así un nuevo reto que lograr.

Conocer y familiarizarme con la gestión directiva de este nivel no fue ni es fácil. Hoy en día puedo decir que tengo 16 años laborando en el nivel y aún se desconocen muchas cosas; de esos 16, dos fueron trabajados frente agrupo y atendiendo la dirección escolar. Esto permite valorar el esfuerzo que hace un ser humano con doble responsabilidad en un quehacer laboral.

La diferencia notable entre la función docente y directiva me lleva a buscar respuestas para enlazar ambas funciones que permitan la mejora de la educación. Ambas son fundamentales dentro de la enseñanza aprendizaje, por lo tanto dignas de investigar; pero en esta ocasión se hará un análisis e investigación sobre la Gestión Directiva, porque es parte de la función que ejerzo actualmente en una Escuela Telesecundaria Rural.

I.1.2 La gestión directiva en la escuela Telesecundaria

La gestión directiva escolar en la Telesecundaria Rural juega un papel muy importante, debido a la diversidad de ocupaciones en las que se mira envuelta desde diversos enfoques; situación que muchos no la observan y menos la llegan a comprender. Pero como nos dice Martínez Rizo (1991), nadie puede investigar si no ha sido entrenado en la teorización y la conceptualización de su respectivo objeto de estudio.

Acercarnos a comprender la gestión directiva no es sencillo, toma tiempo y mucho esfuerzo, lograr ser un gestor de igual manera no es sencillo. Ser un gestor se

manifiesta desde pequeño, porque se es nato o por necesidad, desde el momento en que asume responsabilidades y toma decisiones importantes para resolver conflictos que se le vayan presentando durante su vida.

Una de las características de las escuelas eficaces es la gestión vigorosa del director. Las actitudes, valores, metas y comportamientos de éste son factores importantes en la aportación que realiza para tener una escuela exitosa en el logro de sus metas educativas. Una escuela eficaz; es una escuela en la que todos se sienten involucrados en el aprendizaje y el rendimiento, donde existen grandes expectativas, y la mejora educativa es una preocupación constante.

La eficacia de la escuela se da por una gestión activa por parte del director, es esencial para una escuela innovadora y de éxito, pero que, además, involucra cada vez más a sus profesores, dándoles mayor participación en la toma de decisiones. Comparte su liderazgo estableciendo quién ostenta la competencia para un determinado propósito.

La participación de la comunidad escolar en los procesos de organización y gestión es la meta a cumplir. Para lograrla, es fundamental que el director asuma un papel protagónico.

Se debe promover un modelo educativo nuevo en la escuela que implique la movilización de una estructura inmensa, en la que están involucrados numerosos actores. Se trata de un aprendizaje colectivo, de toda una organización que aprende a “aprender con otros”. En este contexto, los equipos de trabajo pasan a ser una herramienta más que válida para alcanzar la participación de los diversos actores en el proceso de transformación educativa.

Sin embargo, que la comunidad educativa participe en los procesos de reorganización escolar no implica que lo realice de una manera aislada e independiente. Será el director el promotor de esta participación, desempeñando un rol abarcador que sea capaz de coordinar, orientar y movilizar las tareas de otros en equipos de trabajo. Además, la normativa vigente contempla la participación del directivo en equipos de trabajo entre colegas.

Como vemos, la responsabilidad del directivo se orienta: de la escuela hacia adentro, y de la escuela hacia afuera.

Por una parte, el director se enfrentará con el problema de mantener el control, tanto en el sentido organizativo de asegurar la continuidad y la supervivencia, como en el sentido educacional, mediante la elaboración y la aplicación de una política. Ambos aspectos del control, o del dominio, pueden representar y provocar conflictos y oposición.

Por otra parte, pues, el director debe atender a las posibilidades de solidaridad, cooperación y la generación de entusiasmo y adhesión. Traducidas al lenguaje más racional y más estéril de la teoría de la organización, estas presiones y expectativas contradictorias se aproximan a las dos funciones básicas de la dirección: la función que concierne a las tareas (iniciar y dirigir) y la función humana (consideración).

La mayoría de los estilos de gestión exigen un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el líder y los que dirige y, a medida que avanza el proceso de acción conjunta, el ajuste mutuo, los acuerdos y las negociaciones, desempeñan todos un papel importante en el desarrollo de la relación social, esto recae a que la gestión directiva se está llevando de una manera correcta.

Con estos referentes, finalmente la construcción del objeto de estudio nos permite llegar a plantearnos las siguientes, preguntas y objetivos de investigación:

I. 1. 3 Preguntas de investigación

¿Cuál es la participación y estilos de gestión escolar de los directores de Escuelas Telesecundarias?

¿Qué factores se ven implicados en el desarrollo de los mismos?

I.1. 4. Objetivos

- Analizar la participación de los directores de escuelas Telesecundarias rurales en las prácticas de gestión escolar.
- Identificar sus estilos de gestión.
- Investigar algunos factores que durante la historia del establecimiento escolar han intervenido en el desarrollo de los diferentes estilos y formas de participación identificados.

I.1.5 Justificación

Desde la perspectiva de una gestión basada en la escuela es indispensable que los directores asuman un nuevo rol en la construcción de una realidad escolar, en la que la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice en la escuela con la participación de la comunidad.

Se busca comprender cuestiones complejas, del proceso educativo, en materia de gestión escolar que se van conformando en su quehacer cotidiano y de esta manera encontrar los vínculos con la política educativa en cuestión.

Si bien la gestión debe ser tarea de toda la comunidad educativa, se requiere indudablemente investigar a aquella persona que con interés y voluntad clara de liderazgo, será capaz de ejercer una responsabilidad más allá de lo que su formación le exige. Un directivo no debe ser ajeno a las acciones de gestoría, de hecho su papel redonda alrededor de esta.

Esto nos permitirá analizar si un directivo debe concretar proyectos que definan la mejora de gestión de su escuela, el diseño y planificación de las propuestas para la innovación y mejora, conocer la situación de su escuela y áreas a mejorar; el contexto social; sus amenazas; la normativa legal, en futuro a nivel educativo y social o simplemente es otro rol que desempeña ajeno a su gestión directiva.

El motivo fundamental que influyo para iniciar la investigación fue: conocer la naturaleza de esta peculiar organización que es la escuela, su estructura y sus

funciones, que es de vital importancia para comprender la tarea que se realiza dentro de ella, poniendo atención a la gestión directiva por el rol que desempeña actualmente, como Directora Escolar en una Escuela Telesecundaria Rural.

I.2 Acercamiento al estado del arte

Realizando un acercamiento a nuestro estado del arte, encontramos que varios autores presentan tesis de grado o reportes de investigación asociados a la Gestión escolar tal como son:

Flores Patiño, Ma. Dolores (2016) “La gestión escolar. Una mirada a través de las prácticas y trayectorias profesionales de los directivos y docentes de Preescolar y primaria en el contexto de la RIEB”. Se retoma por que aborda la problemática de la gestión escolar partiendo de las dimensiones que la componen como son: administrativa-organizativa, pedagógica-moral, social-cultural y política-laboral. Donde comenta que la desvinculación de la organización administrativa y lo académico es evidente puesto que se generan conflictos y se hacen negociaciones que llevan a fomentar el individualismo, corrupción y simulación.

Todo esto lleva a indagar como se resignifica en la práctica el discurso de la gestión que habla de un trabajo colaborativo, que busca el logro de objetivos comunes en la escuela, pero en esta ocasión específicamente en la Escuela Telesecundaria Rural.

Barrientos Noriega Aida Ivonne (2008) La participación y los estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Esta autora permite realizar un análisis de la participación de los directores en las prácticas de gestión escolar e identificar los estilos de gestión con los que cuenta. Su investigación permite la observancia de los estilos de gestión pero en un contexto rural en el nivel de Telesecundaria.

Pérez Rodríguez, Juan M., (2003) “Cultura moral social y micro política en la comunidad escolar. Un estudio de caso” Tesis de posgrado que da cuenta de las

formaciones magisteriales “símbolos de sentido común, productos de experiencias cotidianas, de tradiciones y herencias culturales.

Reflexiona sobre el concepto de micro política escolar que ayudo a aproximarse a las relaciones de poder y a las luchas y enfrentamientos que se daban desde posiciones estratégicas entre los maestros y el directivo, a fin de controlar los recursos formales e informales que ofrecía la institución escolar.

Barrientos Noriega, Aida Ivonne; Taracena Ruiz, Elvia (2008) Revista Mexicana de Investigación Educativa. La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. Nos señala “La gestión Escolar como el proceso que- directamente relacionado con el gobierno de la escuela- da lugar a una serie de reflexiones y acciones de los actores, relacionadas con la formación de los alumnos y con los objetivos institucionales”.

Los hallazgos de estos investigadores ilustran la relevancia de la participación de los directores en la organización de las escuelas así como la influencia que pueden tener las distintas modalidades de organización y los diferentes tipos de liderazgo; así mismo, describen algunos aspectos que limitan o favorecen el quehacer directivo en las escuelas Telesecundarias Rurales.

Lazcano Herrera Roberto Felipe (2010:11), Asumo la noción de “contexto” así el contexto conforma situaciones de acción, situaciones a cuyas cualidades los actores recurren para orientar recíprocamente lo que hacen y dicen, siendo la “conciencia común” de estas situaciones de acción lo que constituye un elemento fundamental en la construcción del “conocimiento mutuo”, mediante el cual los actores hacen inteligible lo que se hace y se dice en dicho contexto.

Por ello, es relevante estudiar los factores que facilitan o limitan los estilos de gestión en el nivel que estamos investigando.

Después de la revisión y darme cuenta de la importancia que tiene la Gestión Escolar opte por llevar a cabo mi propia investigación pero en una zona rural dentro del municipio de Tejupilco, Edo. De México.

I.3 Perspectiva Epistemológica

El presente apartado (posicionamiento epistémico) nos conduce a considerar el para qué sirve un posicionamiento en términos epistémicos. Hablar de Epistemología “Se ha convertido, en suma en una área importante de la filosofía tanto conceptual como profesionalmente. Por consiguiente vale la pena averiguar qué es y para qué sirve o podría servir” (Bunge, 2004:21).

Para muchos investigadores un posicionamiento epistémico que permita conocer cómo se construye el conocimiento implica tomar conciencia sobre el cómo se construye; es una forma de establecer una relación entre el investigador y la realidad para la construcción del conocimiento. Quizá por esto debemos considerar que la epistemología es entendida también como la filosofía de la ciencia o teoría de conocimiento.

Dentro de la presente investigación la perspectiva epistemológica le confiere gran importancia a la subjetividad de los sujetos, en este caso de los directores que ejercen la gestión dentro de escuelas Telesecundarias rurales.

La subjetividad en esta investigación, responde a la necesidad de mostrar como el director desde la función que ejerce se asume como un sujeto gestor, pero como un sujeto que se asume con riqueza de pensamiento: “La complejidad también es sinónimo de *riqueza de pensamiento*. Un pensamiento que asume, a la vez, principios antagónicos, concurrentes y complementarios”. E incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual. (Morín, 2002: 80).

La mirada epistemológica se aborda desde una perspectiva que se centra en el pensamiento complejo y conocimiento complejo, en el pensamiento contemporáneo; del Autor Morín (2002); de él se retoman solo algunos postulados que dan cuenta de la realidad en donde se desarrolla nuestro objeto de estudio y la forma en cómo se construye el conocimiento en un tiempo y un espacio delimitado en un contexto particular.

Vivimos una época en lo que todo se ha hecho más complejo y en la que los proyectos humanos no parecen mostrarse tan distantes como antaño. Es por esto que, tal vez, sea un tiempo especialmente propicio para intentar una nueva gestión de los recursos humanos en múltiples órdenes de la vida, y de ésta como un todo, integrado por elementos de difícil referencia, buscando un marco de comprensión suficientemente unitario que otorgue mayor sentido a la realidad.

Tanto la realidad como el pensamiento y el conocimiento son complejos, debido a esto, es preciso usar la complejidad para entender el mundo. Así pues, el estudio de un fenómeno se puede hacer desde la dependencia de dos perspectivas: holística que se refiere a un estudio desde el todo o todo múltiple y reduccionista a un estudio desde las partes.

El conocimiento complejo tiene más un carácter de “comprensión”, soportado y justificado por algunas explicaciones de las ciencias naturales, pero no se agota en la relación de las pocas variables, si no que siempre supone “algo más”. Es una comprensión a la que no se llega, si no hacia la cual el pensamiento se orienta. La búsqueda y los planteamientos de la complejidad funcionan como ideas regulativas, es decir, como ideas que orientan una actividad pero que nunca se alcanzan por completo. Resulta inapropiado hablar de “teoría” compleja, o del conocimiento complejo como una “disciplina”, a no ser que se tenga en cuenta siempre su necesidad en completitud. (Morín, 2002: 12).

En síntesis la complejidad es un modo de pensamiento que vincula tanto el orden, lo universal y lo regular, como el desorden, lo particular y lo devenir.

Este pensamiento complejo implica construir el conocimiento sobre la gestión escolar desde múltiples disciplinas. En este pensar complejo, nos lleva a un pensar

multidisciplinario, que deja a tras la vieja tradición de construir el conocimiento desde una sola disciplina. Tal es el caso de la presente investigación de la cual trabajaremos con las tres disciplinas: Filosofía, pedagogía y sociología; donde se tomamos en cuenta para la filosofía el pensamiento de Edgar Morin, para la pedagogía el ámbito escolar y para la sociología el trabajo colectivo que caracteriza a la gestión escolar desde un enfoque sociológico. En síntesis “la complejidad es un modo de pensamiento, que vincula tanto el orden, lo universal y lo regular, como el desorden, lo particular y lo devenir”. (Morín, 2002: 55).

Este pensamiento permite que se realice una investigación más profunda dentro del objeto de estudio. Por ello para la construcción y comprensión de éste se necesita hacer un análisis en donde se retomen elementos epistemológicos que permitan concebir la realidad de los directores como una realidad compleja, de tal manera que recuperando la categoría de gestión se puede decir que ha estado asociado con el término administración y gerencia de empresas productivas y de servicios privadas, y no para instituciones del sector educativo. “La gestión es el conjunto de actividades de dirección y administración de una empresa”, Para eumed.net la enciclopedia virtual de economía y finanzas Julián Pérez Porto y María Merindo (2008:2) y actualizado 2012.

Esto significa que se puede realizar actividades correspondientes a la administración sin que signifique un proceso de gestión. De ahí que se pudiera hacer una distinción entre los conceptos de "gestión" y de "administración". Donde la gestión es el todo y la administración es una parte del todo, tiene que ver con el manejo y uso de los recursos. Por lo tanto, para una buena gestión es necesario tener un buen esquema de administración; o simplemente, la buena administración es fundamental para la buena gestión. La administración se convierte así, no en un fin en sí misma, sino en un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión educativa. (Botero, 2009).

De este modo estudiar al sujeto desde la complejidad de su labor como directivo dentro de la gestión escolar; me lleva a ver mi propia realidad que como sujeto es compleja y me implico a conocerla como actor y autor porque en ella participo reproduciendo o

produciendo realidades. En este sentido me reconozco como sujeto histórico ante la realidad socio histórica, retomo la noción de sujeto de Morin (2008), un sujeto complejo mediado por nociones antagónicas, que se mueven entre el bien y el mal pero capaz de producir realidades, al oscilar en su construcción y liberación como parte de un devenir que enfrenta desafíos.

Para enfrentarlo ha sido necesario tirar las certezas y cuestionarme constantemente a cerca del objeto de estudio ¿Cómo se ejerce la gestión directiva en la escuela Telesecundaria Rural?

Pretendo reconocer al otro en esta realidad, tener otra idea de cómo se da la gestión dentro de la función directiva y tomar postura.

I.4 Perspectiva Teórica

Las teorías son elementos que ayudan a revelar una realidad, se espera que esta mirada ayude a interpretar la realidad educativa usando la teoría de manera aséptica, dudando, e interrogando la teoría, reconociendo la postura del autor al hacer una lectura crítica contextualizando su sentido al momento de construir, articular, interpretar, constatar y re significar las formas en cómo los sujetos conciben la gestión escolar en su cotidianidad laboral y hacer huso crítico de la teoría alejada de un uso normativo, predictivo y determinista que deja fuera la complejidad y la historicidad de los fenómenos sociales.

La gestión centrada en la escuela, tiene como base el trabajo cotidiano del director el cual desde su particularidad reproduce en la sociedad escolar un estilo propio de gestión. En este sentido la gestión del director como práctica educativa cotidiana se construye a partir de las relaciones de confianza, autonomía y flexibilidad. Al hablar de vida cotidiana considera a esta como:

El conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social... por consiguiente en toda la sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Sin embargo, esto no quiere decir de ningún modo que el contenido y la estructura de la vida cotidiana sean idénticos en toda sociedad y para toda persona. La reproducción del particular es reproducción del hombre concreto... Agnes Heller (1994:19)

La complejidad de la cotidianidad del sujeto Directivo escolar, nos lleva a realizar un análisis profundo de tres categorías principales en la investigación, las cuales se presentan como: Gestión directiva escolar, Escuela Telesecundaria y Ruralidad; estas desde una mirada de autores y de los mismos sujetos directores en su trayectoria profesional.

La gestión centrada en la escuela, exige un principio de corresponsabilidad política de redes de colaboración desde el particular (director escolar) hacia los actores internos y externos de la escuela. Claudia Santizo (2010:13) enfatiza que está orientado a identificar posibilidades después de prácticas escolares y de gestión innovadoras en torno a la transformación del espacio escolar.

La gestión centrada en la escuela, entre otras categorías donde desde la práctica educativa se debe de construir relaciones de confianza, tener flexibilidad en sus mecanismos, toma de decisiones desde lo administrativo/organizacional, principio de corresponsabilidad, desde lo político, redes de colaboración y colaboración de actores internos y externos a la escuela.

Esfuerzo orientado a identificar posibilidades, despuntes de prácticas escolares y de gestión innovadoras. *Respons-habilidad*. Desarrollo de posibilidades *respondientes* ante el alumno, cuyo aprendizaje se torna en asunto relevante para el docente y el directivo escolar.

Se considera que las escuelas no son el último peldaño para tomar decisiones pues la creación de espacios para grupos de trabajo, en su interior, permitirá tomar e implementar decisiones aprovechando la complementariedad de conocimientos y

habilidades entre docentes y directivos. Esta posibilidad posee el potencial de crear innovaciones para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos desde la práctica docente. La decisión de trabajar en equipo dependerá de cómo se combinen diversos factores personales que definen distintos perfiles docentes. Se recomienda el diseño de políticas públicas con base en incentivos no pecuniarios que pueden apoyarse en la motivación profesional y que disminuirían los costos del esfuerzo de los docentes para ejercer su profesión y colaborar con sus colegas.

Por otra parte (Fierro 2010) al hablar de esta gestión innovadora opina que esta educación se convierte en una responsabilidad compartida que en el contexto de la actual reforma de Educación; directivos, maestros, alumnos y Padres de Familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar los diferentes procesos educativos en cada plantel, particularmente el proceso educativo de la gestión escolar.

Las reflexiones aquí expuestas se orientan a argumentar que gestionar la seguridad escolar es un asunto que puede ser entendido como eminentemente educativo y cuya realización tiene como núcleo principal la manera en que se estructura y organiza la propia escuela y sus tareas, involucrando la decisión y la actuación de los distintos estamentos que participan en ella: alumnos, docentes, directivos, padres y madres de familia.

I.4.1 Gestión Directiva Escolar

Gestión escolar es un proceso que enfatiza la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo. Es entendida como la capacidad de generar nuevas políticas institucionales, involucra a toda la comunidad escolar con formas de participación democráticas que apoyan el desempeño de docentes y directivos a través del desarrollo de proyectos educativos adecuados a las características y necesidades de cada escuela. Involucra la generación de diagnósticos, el establecimiento de objetivos y metas, la definición de estrategias y la organización de los recursos técnicos y humanos para alcanzar las metas propuestas. Dependiendo de la focalización, es posible identificar grandes áreas

de la gestión escolar: gestión académica, gestión directiva, gestión administrativa, y gestión de la comunidad.

Procesos involucrados:

- * Apoyo para desarrollar una cultura de la calidad en todos los proyectos a realizar, creando conciencia de mejoramiento, trabajo en equipo y participación.

- * Fomentar el uso de instrumentos y herramientas en la toma de decisiones, organización y seguimiento de los procesos que se implementan en la institución.

- * Apoyo en la articulación de proyectos, con el propósito de dar un sentido a las actividades a la luz de los propósitos establecidos en la institución educativa. Implementación de Indicadores de gestión, con el propósito de visualizar el estado de desarrollo de los procesos.

- * Sistematización y documentación de todos los procesos, con el propósito de lograr aprendizajes organizacionales de los desaciertos y consolidar sostenibilidad.

Gestión educativa y gestión escolar

El concepto de gestión, tal como se utiliza actualmente, proviene del mundo de la empresa y atañe a la gerencia. La gestión se define como la ejecución y el monitoreo de los mecanismos, las acciones y las medidas necesarios para la consecución de los objetivos de la institución. La gestión, por consiguiente, implica un fuerte compromiso de sus actores con la institución y también con los valores y principios de eficacia y eficiencia de las acciones ejecutadas. Desde este marco conceptual se entiende que la conducción de toda institución supone aplicar técnicas de gestión para el desarrollo de sus acciones y el alcance de sus objetivos.

Cuando se aborda el tema de la gestión relacionado con la educación, resulta necesario establecer distinciones conceptuales entre la gestión educativa y la gestión escolar. Mientras la primera se relaciona con las decisiones de política educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación, la

segunda se vincula con las acciones que emprende el equipo de dirección de un establecimiento educativo en particular.

Tanto los procesos de gestión educativa como los de gestión escolar son secuencias de acciones deliberadamente elegidas y planificadas en función de determinados objetivos que posibiliten la tarea de conducción. La gestión educativa involucra las acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. El ámbito de operación de dichas decisiones puede ser el conjunto del sistema educativo de un municipio, un partido o un departamento, una provincia, un estado o una nación. Generalmente, las medidas incluidas en la gestión educativa se articulan con otras políticas públicas implementadas por el gobierno o autoridad política, como parte de un proyecto político mayor.

Por lo tanto la gestión directiva escolar, desde la mirada de las presentes autoras nos dicen:

Ezpeleta (2004) "La Gestión pedagógica de la Escuela" nos dice que: Los procesos de gestión escolar pueden impulsar mejoras en el aprendizaje de los alumnos, establecer ambientes adecuados para la formación de los miembros de la comunidad educativa y mejorar el logro de los objetivos institucionales.

Con estas afirmaciones de esta autora pretendemos que nuestra investigación arroje resultados parecidos o similares sobre los estilos de gestión que se están investigando.

- A. Satizo Rodall Claudia. (2008-2010) "Mejorar el liderazgo escolar, Reporte del contexto mexicano". El liderazgo se refiere a estilos de gestión escolar por parte de directivos, individuales o colegiados. La dirección colegiada es la base para crear procesos de decisión colectiva que orienten y dirijan los esfuerzos y recursos de las comunidades escolares.

I.4.2 Escuela Telesecundaria

La Telesecundaria es un modelo de educación mexicano, instituido en 1968 por Álvaro Gálvez y Fuentes con el objetivo de impartir la educación secundaria a través de transmisiones televisivas en las zonas rurales o de difícil acceso de la República Mexicana, para abatir el analfabetismo imperante en la década de los sesenta, que aún continua aplicándose.

A diferencia de otras modalidades de secundaria en nuestro país, la telesecundaria posibilita una comunicación estrecha entre la escuela y la comunidad, proporciona al alumno las herramientas útiles para continuar su crecimiento académico o insertarse a la vida laboral; el maestro funge como gestor del crecimiento social y económico del entorno donde se sitúa el centro escolar, de manera que el alumno, familia y comunidad obtengan un beneficio en este servicio educativo considerando los recursos propios de su entorno y respetando el ambiente.

Aunque pueden ser muchas las virtudes que dan soporte y validez a la existencia de la telesecundaria, sin duda, se centra en su propósito de coadyuvar a la educación en el medio rural. Su injerencia en este medio ha marcado, en muchos sentidos, las transformaciones avances y características propias de la telesecundaria.

La telesecundaria también ha contribuido a abatir el rezago educativo llevando los aprendizajes a lugares distantes y dispersos a jóvenes de todas las razas y lenguas que conforman nuestro país, formando las nuevas generaciones de mexicanos, pero fundamentalmente como la estrategia que en los últimos 40 años ha hecho valer la inclusión y democracia, el artículo 3ro constitucional.

Su trayecto, plagado de transformaciones y cambios, no ha sido estéril; por lo contrario, ha sido el trabajo de barbecho para sembrar una mejor escuela con la convicción de una profunda autocrítica que respeta a las comunidades que brindan servicio y expresa el reconocimiento sincero de que aún falta mucho por hacer.

I.4.3 Ruralidad

El concepto de ruralidad no forma parte del diccionario de la Real Academia Española (RAE). El término, de todos modos, suele emplearse en publicaciones técnicas y científicas con referencia al conjunto de fenómenos sociales que se desarrollan en un entorno rural y que permiten construir identidad.

Es importante destacar que no existe una definición única de ruralidad, ya que la noción suele estar en debate. A grandes rasgos puede decirse que la ruralidad abarca aquellos fenómenos y sucesos que tienen lugar en zonas dedicadas a las tareas agropecuarias.

Avanzando con la idea, la ruralidad se entiende como el vínculo que establece una comunidad con un espacio rural. A través de esta relación se produce la construcción de un sentido social.

Puede decirse que la ruralidad es una forma de relación entre el ser humano y el espacio rural que implica la valoración del patrimonio y una apropiación de carácter simbólico.

La ruralidad, de este modo, trasciende el hecho de vivir en una zona rural. La idea tiene que ver con las representaciones que las personas construyen acerca de sí mismas, de sus vecinos, de sus tradiciones y de las actividades que realizan en dicho lugar. Así el ser humano construye símbolos y representaciones que aportan significado a sus recursos y a su historia.

Esta toma de conciencia, afirman los expertos, marca el modo de acción de los individuos que viven en una zona rural y les permite transformar este entorno. Sin la ruralidad, entendida como la valorización de los recursos rurales y la identidad de quienes habitan en él, el desarrollo sostenible no resulta posible.

Desde hace unos años para acá, en muchos rincones del planeta se está apostando por ensalzar el valor de la ruralidad de muy diversas maneras. Así, por ejemplo, para conseguir mantener tradiciones y costumbres de enclaves rurales se está apostando por desarrollar distintas iniciativas en ese aspecto.

I.5 Perspectiva Metodológica

La metodología general de la investigación incorpora principios a partir de trabajo con Directores de escuelas Telesecundarias rurales, responsables de la dirección y la gestión escolar. Sobre el análisis cualitativo y sobre la realidad de la gestión escolar en la zona V043 de Telesecundaria perteneciente a la Subdirección Regional de Tejupilco, Estado de México.

1.5.1 Trayectorias Profesionales

Las trayectorias de vida de los maestros son parte de su identidad y lo epistemológico como sujetos protagonistas de sí frente a las demandas sociales a las que se enfrentan diariamente.

En su narrativa darán cuenta del transitar de su práctica lo que permitirá documentar la concepción que tienen de sí mismo, ideas, emociones, sentimientos, tópicos, etc., es así que: “Este contexto narrativo es también otra forma legítima de construir conocimiento” (Bolívar, 2002: 56)

Dentro de esta narrativa se emplearán dos dispositivos; la entrevista y el análisis de documentos.

Entrevistas: con el fin de recuperar datos sobre la participación de los directores del plantel, sobre el proceso de gestión.

Análisis de documentos: se considerarán actas de reuniones de grupos colegiados, estadísticas institucionales, planes, proyectos y reportes anuales de evaluación institucional correspondientes a las dos últimas gestiones directivas, cuadernillos sobre la historia del plantel y acervo fotográfico.

1.5.2 Población de trabajo y criterios de selección

Trabajaremos con directivos de una zona de Telesecundarias Rurales. Para seleccionar la zona consideramos la opinión fundamentada en documentos de la misma Zona Escolar; la información que proporcionaban los directores de cada escuela y las facilidades que éstos otorgaran para realizar la investigación.

A partir de lo anterior elegimos dos escuelas: OFTV. "GRAL. EMILIANO ZAPATA" con la colaboración del Directivo Juan Antonio Allyón García y la OFTV. "HÉROES DE LA INDEPENDENCIA", con la colaboración del Director Alejandro Rodríguez Benítez.

En esta dos escuelas se presenta un clima institucional favorable para la investigación, así como facilidades para realizar un trabajo que requerirá la presencia prolongada del investigador en el establecimiento escolar, la consulta de documentos y el acceso frecuente al personal; estos a su vez contarán en su historia la gestión que en varios años como directores han estado llevando a cabo en sus quehacer laboral.

El Profr. Juan Antonio Ayllón García con una experiencia laboral de 38 años de servicio, egresado de la Escuela Normal de Tejupilco, con 10 años consecutivos trabajando en la escuela donde actualmente se encuentra en la comunidad de Llano Grande de San Lucas, perteneciente al Municipio de Tejupilco.

El Profr. Alejandro Rodríguez Benítez con 36 años de servicio, egresado de la Escuela Normal de Tejupilco, cuenta con 15 años laborados consecutivamente en la Telesecundaria donde ahora labora, en la comunidad de San José de la Laguna perteneciente al municipio de Tejupilco México.

La Escuela Telesecundaria, es una modalidad que conforma La educación Secundaria dentro de la Educación Básica en nuestro país, por lo tanto forma parte importante dentro de la investigación de la gestión directiva. Es por eso de suma importancia dar a conocer en el próximo capítulo manera global un Recuento Histórico de los procesos de Gestión en la Escuela Telesecundaria Rural.

CAPITULO II.

Recuento Histórico de los procesos de Gestión en la Escuela Telesecundaria Rural.

Introducción

En el presente capítulo se describe de una forma general los inicios del sistema de Telesecundaria, su operatividad y metodología de trabajo; así como también sus antecedentes y surgimiento.

La Telesecundaria es un subsistema relativamente nuevo, tiene sus orígenes en la primera mitad de la década de los 60's y desde entonces se ha documentado de forma muy variada.

Se abordaran hechos y datos de forma cronológica y detallada. La idea inicial de la cual surgió la telesecundaria se encuentra en el discurso con el que el Presidente Días Ordaz, en los primeros meses de su gestión, lanzó una campaña que buscaba reducir drásticamente el número de analfabetas.

Así mismo encontraremos las características y modelos que se vinieron dando desde su inicio, las orientaciones pedagógicas y de gestión, como su metodología, cual es el perfil del alumno, el plan de estudios que se lleva y como también las reformas que se han dado desde su surgimiento.

II. 1. Antecedentes de la Escuela Telesecundaria

La educación en México, se lleva a gran parte de la población a través del sistema escolarizado tradicional, en donde uno o varios maestros se responsabilizan de los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintos niveles, en el caso del nivel medio básico, entendida como educación secundaria, se cuenta con una opción, que permite que aquella población que vive en lugares alejados en donde no se puede contar con educación escolarizada tradicional, los alumnos pueden contar con otro nivel educativo, esta opción es la telesecundaria.

La telesecundaria surgió en la mitad de la década de los 60 para responder a la necesidad de proporcionar educación secundaria a jóvenes de comunidades rurales, en donde no es posible establecer escuelas secundarias generales o técnicas y con el propósito de utilizar la televisión en apoyo de la educación.

En 1968 durante la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz siendo titular de la Secretaría de Educación Pública Agustín Yáñez, se crea el sistema de educación a distancia por televisión, y las primeras clases fueron transmitidas en circuito abierto por la estación XHGC-TV (canal 5), e iniciando con 304 "teleaulas", aplicándose primeramente en el Distrito Federal y en los estados de Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz, con 304 maestros y 6569 alumnos.

El esquema de telesecundaria tuvo sus antecedentes en el modelo Italiano y éste retomaba tres elementos fundamentales: el telemaestro, el maestro monitor y el aula provista del material necesario. El telemaestro se encargaba de exponer la lección a través de los estudios de televisión y el maestro monitor despejaba las dudas de los alumnos una vez terminada la sesión televisada adecuando el trabajo a las capacidades de los estudiantes.

La modalidad de telesecundaria quedó inscrita en el Sistema Educativo Nacional el 2 de enero de 1998. Cabe destacar que la educación telesecundaria tiene validez oficial desde su implementación. En el Estado de Zacatecas nace el servicio el 11 de septiembre de 1980, en la comunidad de Benito Juárez, del municipio de Zacatecas, simultáneamente inaurando otras 44 telesecundarias ubicadas en diversas localidades del estado, estando al frente de telesecundaria el Profr. Benito Juárez García y siendo el Gobernador del Estado J. Guadalupe Cervantes Corona. Se considera fundador de este sistema a Álvaro Gálvez y Fuentes. Con el paso del tiempo, y con el empleo de la tecnología, se ha consolidado por el empleo de una metodología característica que incluye tres elementos fundamentales: el docente, las clases televisadas y las guías de aprendizaje. La señal llega a los televisores en las aulas gracias a la señal vía satélite de la Red Edusat, donde se transmiten programas para cada grado en el canal 11.

El modelo de las Telesecundarias ha sido exportado a diversos países, como Salvador, Guatemala, Panamá, Costa Rica y Estados Unidos.

Actualmente su metodología se ha mejorado y se le llama Modelo Fortalecido de telesecundaria el cual se encuentra en el marco de la Reforma de Secundarias del plan y programas de estudios 2006. Se han integrado elementos como el CD de recursos para la clase de español (que contiene videos, audiotextos, textos modelo, canciones e imágenes), interactivos y la mediateca, que contiene videos para cada asignatura en un paquete de DVD. Actualmente las telesecundarias trabajan con el modelo por competencias, con el cual se pretende formar alumnos autónomos que sean capaces de desarrollar sus habilidades en el aprendizaje.

Con la implementación del Modelo Pedagógico Renovado como parte de las reformas a la educación secundaria en 2006, se pretendía que las secuencias didácticas se centraran más en el aprendizaje y en el estudiante, promoviendo una interacción en el aula y propiciando con ello la participación reflexiva de los niños y jóvenes, además de lo anterior la evaluación tiene un papel fundamental, no como un juicio con valor numérico sino como una forma de obtener información que oriente las decisiones de los docentes al interior del salón buscando mejorar su práctica y con ello el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el año 2011 con el surgimiento de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se modificaron los planes y programas de estudio de las asignaturas y por lo tanto los materiales impresos, los cuales siguen siendo sometidos a revisión. Estos contienen los temas que aparecen en el plan de estudios, a pesar de que se relacionan con los propósitos y contenidos planteados para cada una de las asignaturas en 2011 la información que se presenta en ellos es escasa, por lo que el papel del docente en el diseño de actividades toma gran importancia.

Desde la reforma educativa en que se articula todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) la educación secundaria ha modificado sus planes y programas de estudio en el año 2011.

II. 1. 1 Modelos y características de la Escuela Telesecundaria en México.

A lo largo de los años se han operado diversos modelos, cuyas características se presentan en el esquema siguiente:

PERIODO	MODELO	IMPLANTACIÓN
1967	Modelo Experimental	<ul style="list-style-type: none">• Circuito cerrado• 4 Teleaulas• Clase en vivo por televisión• Telemaestros• Alumnos• Sentido informativo
1968	Primer Modelo	<ul style="list-style-type: none">• Lección Televisada• Guía impresa• Maestro coordinador• Alumnos• Sentido informativo
1979	Modelo Modificado	<ul style="list-style-type: none">• Programa de Televisión (Actores)• Guía de Trabajo• Maestro coordinador• Sentido informativo• Lic. En educación Telesecundaria
1900-2000	Modelo acorde con la reforma educativa	<ul style="list-style-type: none">• Programa de Televisión (Conductores)• Guías de estudio• Información, actividades y autoevaluación.• Maestro coordinador• Sentido informativo-formativo• Vinculación con la comunidad.

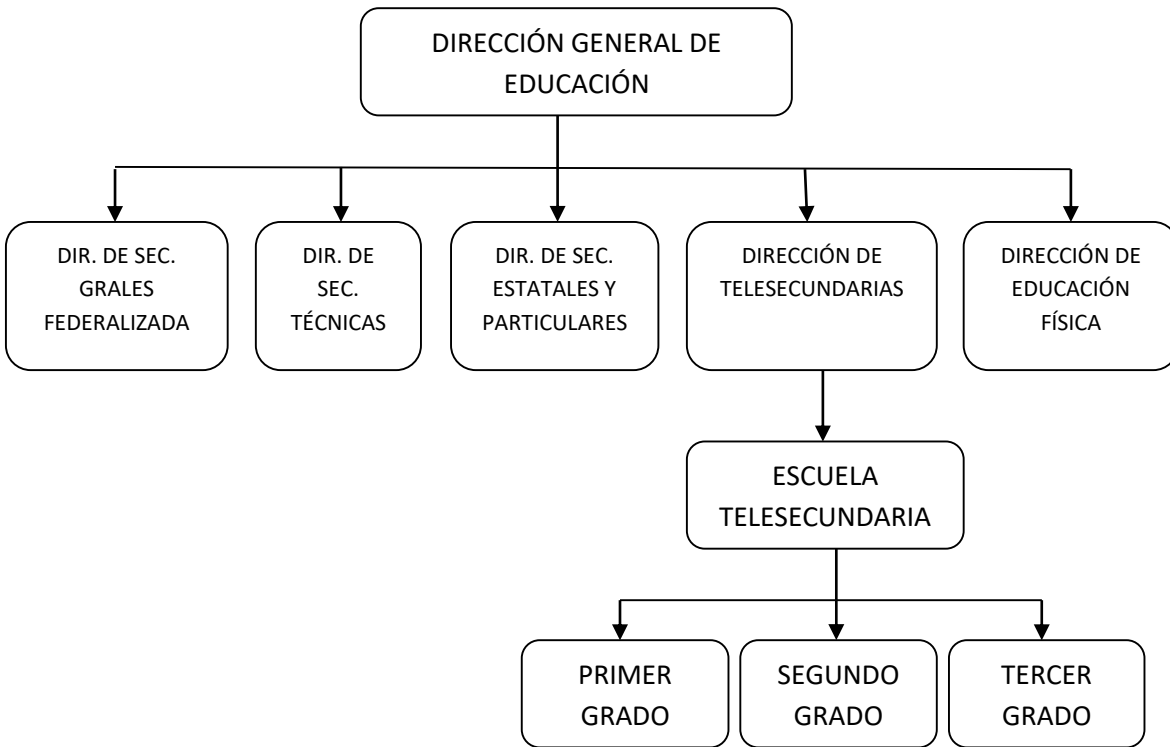
Con la implantación de los diferentes modelos que ha tenido el sistema de Telesecundaria, se puede observar los avances tecnológicos que lo han modificado desde sus inicios, además, la cantidad de alumnos que cubría y que se cubren en la actualidad. Las formas de presentación de las clases, desde las clases en vivo hasta las actuadas por personas especialistas.

Desde su creación, la Telesecundaria se concibió como un servicio dirigido preferentemente a jóvenes que viven en comunidades rurales con población menor a los 2 500 habitantes, que tienen una egresión permanente de alumnos de primaria, y señal de televisión no obstante el servicio también opera en comunidades localizadas en zonas urbanas y suburbanas del país.

II. 1. 2 Orientaciones pedagógicas y de gestión en la escuela Telesecundaria

Es un servicio formal y escolarizado, que continúa la educación básica iniciada en preescolar y primaria ofreciendo los estudios de secundaria a los jóvenes de mexicanos.

Telesecundaria contribuye a satisfacer la demanda de educación secundaria conjuntamente con secundarias generales y secundarias técnicas, por lo cual tiene una estructura organizacional propia de este sistema educativo.



El servicio de Telesecundaria se caracteriza porque un solo maestro es el responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado, en forma similar al maestro de primaria. En la metodología de este servicio educativo se apoya el aprendizaje con programa de televisión y materiales impresos, ambos elaborados con sentido complementario.

En este nivel no se cuenta con la figura de subdirector u orientadores, solo un directivo, que se encarga de todo lo administrativo y la gestión de la escuela.

II. 1. 3 El modelo de Telesecundaria

La Telesecundaria busca ampliar y profundizar los contenidos de los niveles procedentes, con el doble propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para seguir estudios en el siguiente nivel.

El modelo de Telesecundaria tiene como compromiso las expectativas y necesidades de la sociedad y afirmar la identificación de los educandos con los valores nacionales.

Opera a través de tres elementos básicos de apoyo a los educandos:

El maestro (conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje), libros y programa de televisión.

La Telesecundaria, al contar entre sus apoyos didácticos fundamentales con medios electrónicos como el satélite, la televisión, videocasetera y la computadora, se convierte en un modelo pedagógico moderno que se presenta como la opción más viable para atender la demanda de educación secundaria, fundamentalmente en las zonas rurales sin menoscabo de que lo haga en las zonas urbanas en donde haya egresión no atendida de educación primaria.

Además de los objetivos correspondientes a la educación secundaria, la Telesecundaria, por sus características, se propone los siguientes objetivos específicos:

- Ofrecer a la población demandante un servicio educativo con el apoyo de los medios electrónicos de comunicación social.
- Atender la demanda de educación secundaria en las zonas donde, por razones geográficas y económicas, no es posible el establecimiento de escuelas secundarias y técnicas y coadyuvar a tender la demanda en las zonas urbanas.
- Vincular la escuela Telesecundaria con la comunidad, a través de actividades productivas, socioculturales, deportivas y de desarrollo comunitario.
- Ofrecer apoyos didácticos modernos a los profesores de otras modalidades educativas del nivel.
- Llevar a los hogares conocimientos útiles del nivel de secundaria dosificados y sistematizados pedagógicamente.
- Favorecer la difusión de la cultura, entre otros.

II. 1. 4 Metodología del modelo de Telesecundaria

La metodología de la Telesecundaria por sus características particulares, puede definirse como un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, grupo, maestro, padres de familia, autoridades y miembros de la comunidad.

Interactivo: Porque establece una dinámica entre los miembros de la escuela y la comunidad para integrar los aprendizajes y experiencias y aprovecharlas en la formulación de estrategias que permitan la superación social, económica y cultural del entorno social.

Participativo: Cada una de las personas involucradas en el proceso educativo de la escuela Telesecundaria trabaja de manera coordinada en la organización de las actividades escolares y de promoción social.

Democrático: El aprendizaje individual del educando se integra en un trabajo colectivo en el que todos se ayudan recíprocamente, motivados por el afán solidario de aprender.

Todos los integrantes del proceso participan en la toma de decisiones y en la distribución de funciones y actividades.

Formativo: Los alumnos sentirán el deber solidario de permanecer en la comunidad con el fin de ayudar a mejorar las condiciones de vida de los habitantes, como resultado de la interacción de quienes participan de la información recibida por medio de los programas de televisión y materiales impresos, como efecto de la actividad educativa. Ésta propicia la adquisición de conceptos, valores, actitudes, hábitos y habilidades.

II. 1. 5 El perfil del alumno de Telesecundaria

La mayoría de los alumnos de Telesecundaria son personas del área rural que se encuentran en un proceso de formación como individuos, que tienen ideas, valores y sentimientos respecto a la vida de sí mismos.

La edad de los alumnos oscila entre los 10 a 17 años, son pocos comunicativos, desconfiados y tímidos con las personas externas a sus comunidades, el 36% de los alumnos viven en casas habitadas por siete u ocho personas.

II. 1. 6 Plan de Estudios de la Escuela Telesecundaria

El Plan de estudio es un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, que viven en una sociedad más compleja y demandante que la actual.

Los objetivos del Plan son:

- Contribuir a elevar la calidad de la educación de los egresados de primaria, estableciendo congruencia entre los conocimientos adquiridos y los nuevos.
- Fomentar las habilidades y la práctica de los valores.
- Preparar a los alumnos para la vida productiva futura con conocimientos útiles y el mejoramiento del nivel de vida del alumno, la familia y su comunidad.

El perfil del egresado al concluir el Plan de Estudio de los tres grados es el estar preparado para ingresar a las escuelas preparatorias en cualquiera de sus modalidades disponibles en el País; ya que con el Plan de Estudio adquieren los conocimientos necesarios para tal efecto.

II. 1.7 Las Reformas Educativas buscando mejorar la calidad de gestión directiva en la escuela Telesecundaria.

Según Díaz Barriga (2001) las reformas educativas como actos de gobierno o como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las

políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país. En términos generales este autor afirma que:

“Las reformas educativas que se impulsaron a fines del siglo XX se caracterizan por un reemplazo de la concepción nacionalista de la educación que había sido sostenida por el Estado Desarrollista, visión que es desplazada por otra que parte de un estado liberal que funciona de acuerdo a las reglas del mercado, considerando de diversas formas que la educación debe incluir elementos de libre oferta y demanda. De igual forma se puede reconocer el desarrollo de una estrategia relativamente común para iniciar la reforma, la que parte de un reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de las necesidades que emanan del proceso de mundialización. Así se identifican una serie de problemas vinculados con la falta de calidad de la educación, tales como: altos índices de repetición, el menor dominio de aprendizajes que muestran los estudiantes, falta de renovación de los métodos de enseñanza, etcétera (Díaz Barriga, 2001:4).

Entonces según éste autor, para erradicar la falta de calidad educativa, surgen factores externos que explican el surgimiento de una reforma y aparecen del cambio de concepción de la educación que posteriormente difunden diversos organismos internacionales como: el Banco Mundial, la UNESCO, OCDE, por lo que bajo la óptica de la calidad, se impulsan estudios de medición de la calidad cuya meta es realizar una comparación entre los resultados educativos de distintos países, para comparar el funcionamiento de la educación básica y las reformas se convierten en su baluarte. En países como México, los reformadores otorgan gran valor a elementos formales tales como: incremento de estudiantes en el sistema, aumento del índice de aprobación de cursos, mejoramiento de los libros de texto, aumento de horas en el calendario escolar, mayor control en el desempeño formal del docente. Sin embargo, sigue dejándose de lado ese punto que, según lo investigado en este trabajo, resulta crucial: la dimensión pedagógica del trabajo escolar.

De esta manera no se produce el mejoramiento docente a través de una reforma, porque hasta la fecha la mejora docente se centra en resultados mecánicos de la asistencia a cursos obligatorios, del establecimiento de sistemas a distancia de formación, los servicios que brindan los centros para maestros de México o de la

generalización de un sistema de exámenes para docentes. Ante esto Díaz (2001) comenta:

“Como observador de la VI Reunión de Ministros de Educación en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe realizada en Kingston en 1996 me sorprendió la reacción de varios Ministros ante el documento base que se presentó para ser discutido en esa sesión. El mismo contenía una buena argumentación sobre la necesidad de que la reforma aterrizara en elementos pedagógicos del trabajo del aula. Planteando modificar los sistemas de enseñanza “cara a cara”, varios Ministros solicitaron que se eliminara toda la sección pedagógica del documento final. Es un claro síntoma de una concepción de calidad que pasa sólo por los mecanismos formales” (Díaz Barriga, 2001:8).

Resulta evidente que en el plano de la administración del sistema educativo, para elaborar reformas, se tiende a emplear cada vez más las teorías de la administración dejando de lado la dimensión pedagógica y con ella al protagonista inmediato, el docente y directivo escolar.

Díaz Barriga (2001:1) afirma que para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas, es indispensable comprender como se gestan las reformas en cada región, además de ponderar la situación gerencial en que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y sólo bajan a los docentes.

Con ello, se entiende que no sólo se deja a los docentes fuera de la concepción de las mismas, sino que en México, el estado enfrenta con poco éxito la tarea de bajar la reforma de una manera concreta y específica a los y las docentes, tal vez, dada la cantidad que existen en el país. Sin embargo, no es razón suficiente para que se evada la responsabilidad de informar, a todos y cada uno de los docentes que integran el sistema educativo, los cambios y elementos que integran una nueva reforma educativa, evitando de esa manera que, y sólo se giren indicaciones para ejecutarse, sin tomar en cuenta su opinión.

Es claro que ya es impostergable una transformación del sistema educativo, que tenga como eje la calidad y en donde se capacite a las nuevas generaciones, porque en la actualidad los grandes avances tecnológicos, culturales, económicos y políticos son muestra clara de que las sociedades no son estáticas y se encuentran en constante

cambio haciendo más evidente que enfrentemos un sistema educativo que ha quedado rezagado.

Sin embargo, también es cierto que mientras los docentes no se sientan identificados con los postulados de las nuevas orientaciones educativas, los resultados que se esperan puede que tarden mucho en llegar o nunca se den.

Entonces, los docentes como protagonistas de las reformas educativas deben tener en cuenta las palabras de Díaz Barriga (2001:1), quien dice:

“Las reformas forman parte de procesos políticos, en una época donde la política se encuentra subordinada a la economía, lo que obliga a que las tesis de una teoría económica de libre mercado se traduzcan a estrategias y acciones educativas. El nuevo paradigma en el que se sostienen las reformas es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal, cambios en las valoraciones de las sociedades, con exigencia de mayor participación y democratización de los procesos incluyendo los procesos de gestión, transformación, y administración”

De esta manera, los actores educativos (docentes, directivos y supervisores) cuando se hable de reformas educativas y de calidad de la educación, tal como señalan Gimeno (1992) Bolívar y Rodríguez (2002), y Guzmán (2005) deben tener en cuenta que resulta sencillo estar de acuerdo con este ideal, imaginario acaso de progreso. Por ello, desde una pedagogía más crítica, se nos llama a ser cautelosos, a realizar un análisis de estas retóricas de la reformas, y a estar más atentos a los discursos ideológicos de base, para priorizar la calidad en el aprendizaje.

También es importante reconocer que al no abordarse las necesidades educativas de forma cotidiana en la escuela, como señala Cuban (1990, en Gimeno, 1997:28) el planteamiento de reformas regresa continuamente, porque fracasan, porque los políticos yerran en el diagnóstico de los problemas educativos, no extraen lecciones del pasado y no promueven las correctas soluciones.

Además, al no partir de un análisis global del sistema educativo, las reformas tienen un carácter fragmentario que no cambia sensiblemente el todo, o no encauza el cambio esperado (Popkewitz, 1982 en Gimeno, 1997:28).

Por lo que Gimeno (1997) asegura que hay más probabilidad de que una reforma funcione si existiera un constante análisis de las demandas sociales, si existiera vías de implicación de los diferentes colectivos que participan en y del sistema educativo, para clarificar y establecer criterios de calidad en las prácticas así como de ordenación y gestión del sistema escolar, si se realizara una constante evaluación de la cultura escolar, de las necesidades de los docentes y de las escuelas. Y concluye: “Solo entendiendo la dinámica de un sistema tan complejo como el educativo, los programas de reforma pueden ser eficaces” (Gimeno, 1997:28).

De ahí la importancia de que los docente y directivos , como agentes reflexivos, analicen, y demuestren con acciones específicas que hay otra manera de ver y reconstruir la realidad escolar, donde una reforma educativa, diseñada sin considerarles, no siempre es la mejor vía.

Una reforma constitucional en materia educativa dota al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y fortalezcan la equidad. Asegura la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria; la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación —INEE—, como máxima autoridad en materia de evaluación.

Las reformas constitucionales dan pauta para la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y a reformas a la Ley General de Educación y a la Ley de Coordinación Fiscal.

Las reformas constitucionales y las leyes secundarias son el punto de partida, no el destino. Constituyen la base jurídica de la cual se carecía para dar curso a la creación de nuevas condiciones para el fortalecimiento del sistema educativo.

Una Reforma emprendida deberá tener un desdoblamiento progresivo que finalmente de resultados en mejores prácticas educativas, para el mejor aprendizaje de los alumnos.

La investigación teórica del presente capítulo, permite un anclaje para iniciar con el capítulo tres donde se abordara la función específica del sujeto director, su gestión escolar, su aspecto formativo, administrativo, etc.

CAPITULO III.

**LOS PROCESOS DE GESTIÓN DEL DIRECTOR
EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA RURAL**

INTRODUCCIÓN

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

Es por eso que este capítulo lo enfocaremos a la investigación del Director como sujeto gestor educativo escolar.

III.1. Gestión Educativa y Gestión Escolar

En México, a partir del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica (ANMEB, 1992), el gobierno federal, a través de la secretaría de educación pública (SEP), transfiere a las entidades federativas la administración y operación del servicio educativo, con ello se concreta una fase importante de la descentralización y el inicio de un proceso dirigido a la configuración de un modelo que privilegia al centro escolar como unidad del sistema educativo y como escenario para propiciar los cambios necesarios que incidan en la mejora de los aprendizajes de los alumnos a partir de la influencia de todos los actores involucrados en el hecho educativo (directivos, docentes, padres de familia y otros agentes sociales). Este proceso “ha sido esencialmente una descentralización administrativa que contempla la transferencia de autoridad, responsabilidad y recursos, pero que en algunas decisiones críticas tienden a mantenerse centralizadas”.

En este nuevo escenario el tema de la gestión ha cobrado relevancia, en tanto que, la dinámica de la gestión se magnifica en el proceso de gestionar sistemas, escuelas y aulas para que los alumnos adquieran una educación de calidad.

En este sentido, se mencionan tres dimensiones: la gestión educativa referida al nivel macro, el de los sistemas educacionales; la gestión escolar, al nivel de las instituciones escolares; y la gestión pedagógica, inmersa en las dos dimensiones anteriores.

Configurar la gestión en estas dimensiones, que conviven en la totalidad de lo escolar no como conjuntos ajenos, con funciones separadas y sin conexión, conllevan al rediseño del trabajo educativo, principios diferentes de los que orientaban el comportamiento de lo institucional. En los siguientes apartados se analizan algunos aspectos relacionados con la gestión educativa y la gestión escolar, desde la perspectiva de la reconfiguración de las organizaciones educativas.

III.1.1. La Gestión Educativa

La gestión educativa se relaciona con las decisiones de política educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación e involucra acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. El ámbito de operación de dichas decisiones puede ser el conjunto del sistema educativo de un municipio, un estado o una nación.

La gestión educativa se articula con otras políticas públicas del gobierno o autoridad política como parte de un proyecto político más amplio y “por estar en un proceso de búsqueda de identidad y ser aún una disciplina de gestación, constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica. La gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación. El objeto de la disciplina, es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por lo tanto, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y los de la educación. ”

III.1.2. Los enfoques y modelos de la Gestión Educativa

En Latinoamérica existe una rica tradición en el campo de la gestión. Al respecto, los cambios ocurridos son significativos y se pueden identificar varias etapas. Para contextualizar el estudio de la gestión educativa en América Latina, Sander (1996) hace una lectura histórica en la que divide el proceso de construcción y reconstrucción de la gestión en el campo de la administración y hace referencia a cinco enfoques que han prevalecido en la región:

Enfoque jurídico; que dominó la gestión durante el periodo colonial, en su carácter normativo y su pensamiento deductivo.

Enfoque tecnocrático; del movimiento científico gerencial y burocrático de la escuela clásica de la administración a inicios del ciclo XX, a la luz de la lógica económica que caracterizó el proceso de consolidación de la revolución industrial.

Enfoque conductista; de la escuela psicosociológica de los años treinta y cuarenta del siglo pasado que utilizó la teoría del sistema social en la organización y gestión de la educación.

Enfoque desarrollista; de naturaleza modernizadora concebida por los autores extranjeros en el ámbito de la teoría política comparada que floreció en la posguerra.

Enfoque sociológico; de los autores latinoamericanos de las últimas décadas, preocupados con la concepción de teorías sociológicas y soluciones educativas para satisfacer las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana.

Este planteamiento que recoge los diferentes modelos de gestión está asociado a los diferentes momentos históricos que la sociedad latinoamericana ha vivido y transitado, una propuesta distinta para identificar los diferentes modelos de gestión que han estado presentes en América Latina es la que desarrolla Casassus (2000) que asocia cada forma de gestión a una interpretación de la acción, esto también equivale a decir

que cada tipo de gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana, por lo que cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción.

Desde éste perspectiva el autor analiza la transformación institucional de los sistemas educativos en América Latina e identifica siete modelos de gestión, su puesta en práctica y su incidencia en el cambio institucional.

MODELO	CONTEXTO	PLANIFICACIÓN	VISIÓN FUTURO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	DINAMICA DE LA SOCIEDAD	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL
Visión Normativa. Década de los años cincuenta y sesenta.	Inicio de los Planes de desarrollo. Diseño de los Planes de desarrollo educativo	Orientada al crecimiento cuantitativo del sistema	Lineal, único y cierto	De proyección del presente hacia el futuro	Ausente	En correspondencia con la cultura normativa y verticalista del sistema. Educación tradicional.
Visión prospectiva. Década de los años setenta	Reformas profundas y masivas del sistema educativo	Micro planeación Mapas escolares Proyección de requisitos de recursos humanos	Múltiple e incierto	Proyección de matrices de impacto en la construcción de distintos escenarios	Ausente	Predominio del criterio tecnocrático del análisis costo-beneficio
Visión estratégica. Inicio de la década de los ochenta	Crisis económica	Asociada a consideraciones económicas	Situación social inestable	De programación presupuestaria	Ausente	Situación de presupuestos decrecientes
Visión estratégica situacional. Años ochenta	De crisis económica a crisis estructural	Triple desplazamiento: Ejercicio de técnica presupuestaria, Preocupación de política del progreso, Fragmentación del progreso de planificación.	Abordaje de los problemas en el trayecto del proyecto del objetivo y futuro deseado	Flujogramas diseñados como redes sistémicas. Resolución de nudos críticos de problemas	Ausente pero se inician procesos de concertación	Asociado a la gobernabilidad, viabilidad política, técnica, económica, institucional.
Visión de calidad total. Inicios de los años noventa	Surge el tema de la calidad y la preocupación por los resultados del proceso educativo.	A partir de la revisión sistémica y continua de los procesos	La mejora de los resultados educativos	Sistemas de medición y evaluación	Se identifica la necesidad de la participación de los trabajadores de la educación para lograr mejoramiento continuo	Se reconoce el derecho de los usuarios a exigir un servicio educativo de calidad.

Visión de la Reingeniería	Contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global	A partir de rediseño radical de los procesos	Necesidad de un arreglo social en sus estructuras y en la manera de ver al mundo	cualitativas	La acción humana es percibida como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción.	Descentralización y apertura del sistema educativo
Visión comunicacional. Mediados de los años noventa	El cambio institucional	La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción	Visión de la organización desde la perspectiva de la lingüística	Manejo de destrezas comunicacionales	Mayor participación	Intervención de diversos actores en la discusión del destino del sistema educativo

III.1.3 La nueva Gestión Educativa

En la última década, *“los cambios en política educativa han sido considerables y rápidos, decir que ello ocurre en pocos años, para el ritmo que se da en los procesos educativos, es afirmar que se trata de un cambio veloz”* (Iguñiz, 1998: 9). La tendencia a renovar el estilo de gestión y concederle amplio margen de autonomía a la escuela, al considerarla como el lugar por excelencia y concretar los cambios necesarios para mejorar los procesos educativos casi equivale, en la tradición de la región, a un acto fundacional. Lo paradójico es que la idea de la autonomía no es nueva, pero ha adquirido en la última década una fuerza inusitada.

Los análisis críticos al respecto de la inequidad y la desigualdad en la calidad educativa han estado presentes en la región latinoamericana desde muchos años atrás y apuntaban a la democratización de la gestión, ya Paulo Freire (1992) concebía que la transformación de la escuela pública en popular implicaba diálogo de saberes, valoración del conocimiento del educando y relaciones democráticas, lo que exigía estructuras ligeras, disponibles para el cambio.

El proceso para la construcción del nuevo modelo de gestión ha tenido ritmos diferentes en cada país latinoamericano, aunque casi unificados en el propósito, los tiempos de

puesta en práctica han sido diferentes. En México se inicia el proceso en 1992 con el federalismo educativo (ANMEB, 1992) o transferencia de la responsabilidad de gestión del nivel central a las entidades federativas, se legitima en 1993 con la promulgación de la Ley General de Educación, se incorpora incipientemente el concepto de autonomía en 1995 en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) y se proyecta una gestión integral en el Programa Nacional de Educación (2001-2006).

Todo lo anterior está presente en el diseño de la política educativa, en la práctica, en la cotidianidad de la escuela, en la realidad escolar, el proceso sido lento y no puede decirse por el momento que esté consolidado, como todo cambio cultural tiene sus ritmos y sus tiempos, está en construcción.

III.1.4 La Gestión Escolar

La gestión escolar está referida a la toma de decisiones y a las acciones que se realizan en las instituciones educativas, es el ámbito de lo micro político de la gestión y se focaliza en cada escuela, *“es el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo, siendo un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos que se pretenden alcanzar”* (Villarreal. 2005: 1). Es decir, son las acciones realizadas por un colectivo escolar orientado a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La gestión de un centro educativo es la articulación de acciones orientadas a cumplir con la intencionalidad educativa. En este sentido, “se entiende por gestión al proceso de coordinar y articular un conjunto de acciones interrelacionadas que emprende el equipo directivo y los profesionales de una organización para cumplir con su finalidad o misión” (Undarraga, 2002).

Navarro (2002), identifica tres tendencias en la discusión conceptual sobre gestión escolar:

- La de fuertes influencias administrativas y con acentos en lo organizacional.
- La que hace énfasis en los procesos, la cotidianeidad, los sujetos y la cultura escolar.

- La que sublimiza el fin último de la gestión escolar: la generación de aprendizajes en la escuela.

El análisis del concepto de gestión escolar realizado a partir de las tendencias anteriores, permitió identificar que las concepciones que ponderan lo administrativo y lo organizacional resultan insuficientes para explicar la serie de dinámicas que están presentes en los procesos escolares (Ogando. 2004).

En este sentido Pozner (2000: 8-12) presenta siete criterios del modelo de administración escolar y conjuntamente expone argumentos para sustentar porqué la visión de la gestión asociada a lo administrativo no explica de manera total la realidad que se vive en los centros escolares:

La administración escolar dirige la educación como cualquier otra empresa.

El modelo de administración separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Este principio de división del trabajo afirma la existencia de un grupo de acciones homólogas que se realizan racionalmente de la misma forma en los ámbitos empresariales.

La administración escolar regula rutinas.

La administración supone un sistema de tareas rutinarias jerárquicamente dependientes a través de las cuales se simplifica una realidad compleja en cuanto al tipo y cantidad de personas, a la tecnología, a los procesos y a los productos. Además, simplifica el entorno o contexto, obviándolo o ignorando los vínculos que se establecen entre los diferentes actores que se hacen presentes en el sistema relacional de la organización.

La autoridad y el control ejercidos a través de indicadores formales.

El modelo de organización simplifica las rutinas también en otro sentido fundamental: la potestad de controlar se concentra en la cumbre de la organización. Esta ejerce su autoridad a través de controles formales, generales e impersonales. La regulación a priori de las rutinas de prestación contribuye a su vez a un control externo de funcionamiento técnico.

La cultura rígida engendra estructuras desacopladas.

La división del trabajo en las organizaciones que produce los principios del modelo tradicional conlleva a una situación que diversos autores han denominado como “culturas de trabajo débilmente acopladas” o más directamente estructuras desacopladas. En estas se encuentran sujetos, objetivos, recursos, estrategias y fines; pero entre ellos hay una muy escasa articulación. Las personas realizan actividades, los programas presentan objetivos, las legislaciones proponen fines, pero unos y otros se encuentran aislados entre sí.

Tareas aisladas, escasez de equipos.

Las relaciones sociales dentro de las organizaciones son pensadas bajo el esquema jurídico del reglamento y por tanto valoradas sólo cuando se ajustan a él. La autoridad se concentra en la cumbre y controla a reglamento una ejecución que se piensa individual y en la base del sistema. En la medida en que las tareas se delimitan normativamente y se asignan responsabilidades individuales, las relaciones de cooperación, asistencia, consulta y formación recíproca, no forman parte de la cultura ni de las prácticas reglamentadas de la organización.

Restricciones estructurales a la innovación.

Se institucionalizan rutinas formalistas de desempeño y de control, inespecíficas y, por tanto, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes. La dirección está restringida a la administración general de recursos y dissociada de las tareas pedagógicas.

Una visión simplista de lo educativo.

El modelo de la administración escolar define como unidades ejecutoras a los distintos niveles y organizaciones que funcionan en un sistema educativo. En tal sentido, un centro educativo ejecuta, implementa, cumple políticas educativas pero no las decide, ni las diseña.

La pérdida del sentido de lo pedagógico.

Desde la cultura burocrática que se desprende del modelo de administración se genera una situación paradójica, el hecho de que las escuelas son los lugares donde menos se discute de educación.

En referencia a la tendencia en la que se enfatizan los procesos, la cotidianidad y los sujetos, *“la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e inter-subjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas e incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso concreto combinan y acentúan distintas estrategias mediante el recurso de la autoridad y la influencia para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos”* (Cantero y Celman, 2001: 113).

Por último, un concepto de gestión escolar integral de un centro educativo, que contiene las tres vertientes, *“remite a un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados”* (Navarro 2002: 15-16).

Por tanto, el análisis y comprensión de las escuelas y su gestión implica considerar los procesos pedagógicos, las relaciones, los aspectos funcionales, su cultura y el entorno en que está inmersa (CEPAL, 2004). En consecuencia, *“estamos ante un concepto de gestión que configura una visión amplia y compleja”* (Weinstein, 2002).

Aún más y en el marco de las políticas actuales de la gestión escolar, *“es importante plantearnos qué puede hacer la escuela y su equipo de profesores para aprovechar en el marco de las actuales políticas de gestión, todas las potencialidades de libertad pedagógica, perspectiva de mejora, autonomía y proyecto institucional de escuela”* (Navarro, 2002: 18).

La nueva gestión escolar tiene como tarea inmediata la construcción de ambientes de trabajo con capacidad de impulsar una nueva visión de la organización escolar para potenciar el desarrollo de proyectos con una estrategia que incida en la mejora de la calidad educativa y una actuación que transite al menos por dos vías: la ruptura de esquemas burocráticos para la construcción de una nueva visión de lo escolar; y, la configuración del nuevo sentido de lo educativo desde la centralidad del aprendizaje.

En este orden de ideas, el liderazgo de los sujetos gestores tendrá como primera tarea convocar y coordinar a la comunidad educativa.

III.1.5 Ámbitos de la Gestión Escolar

La gestión escolar no se asienta sólo en su espacio pedagógico y organizativo, sino que fundamentalmente parte de un dominio social que le da sentido y fuerza como proyecto de transformación de seres humanos y reconoce tres ámbitos de la gestión escolar:

- **El ámbito de lo organizacional operativo.** Es la logística que posibilita el desarrollo de los otros dos ámbitos brindándoles su apoyo, articulación y construcción.
- **El ámbito de lo pedagógico.** Busca la coherencia de las acciones pedagógicas en la que participan los alumnos, así, la escuela se preocupa por las metodologías y las estrategias que ponen en marcha las intervenciones de cada uno de sus docentes.
- **El ámbito de lo educativo.** Espacio de la vida escolar relacionado generalmente con la socialización y los valores en que se basa. Es el ámbito de la formación de estudiantes como personas y como ciudadanos y del desarrollo de su moral autónoma.

III.1.6 Componentes de la Gestión escolar

Por su parte, Antúnez (1994: 63), propone un instrumento, formado por tres componentes, para el análisis de la gestión de centros educativos:

“Los agentes. Son las personas o instituciones que deben intervenir o tienen la posibilidad (legal o efectiva) de hacerlo.

Los ámbitos. Son las parcelas de intervención en los que podemos agrupar tareas de naturaleza homogénea.

Las funciones. Delimitan la intervención en el proceso gestor”.

(Cuadro 22)

Instrumento para analizar la gestión en los centros educativos
Componentes

ÁMBITOS	AGENTES	FUNCIONES
Curricular	Profesores Equipo Directivo	
Administrativo	Alumnos Padres y madres PAS Servicios de la Administración Educativa	Planificación
Gobierno institucional Servicios	Instituciones de transferencia de los alumnos	Desarrollo Ejecución
Recursos humanos	Servicios de la Administración local Titularidad	Control

En la misma línea de identificar los distintos ámbitos de la gestión escolar Del Solar (2002) considera que las distintas dimensiones de la gestión no tienen ni el mismo peso ni el mismo carácter y señala que éstas se agrupan en tres núcleos: nodal (pedagógica-curricular); relacional; e, instrumental o de soporte (Cuadro 23).

Cuadro 23 Dimensiones de la gestión escolar

Carácter	Dimensión
Nodal o central	Pedagógica-curricular.
	Macro entorno social, económico, cultural y comunicacional.
	Sectorial.

Relacional	Familiar y comunitaria.
	Convivencial.
Instrumental o de soporte	Organizacional.
	Administrativa y financiera.

Fuente: Elaboración propia a partir de Del Solar (2002: 10-17)

La gestión pedagógica, identificada como central o nodal, solo tendrá este carácter cuando las dimensiones restantes se configuren en torno de ella, es decir, cuando la dimensión de logística o soporte haga confluír desde el espacio de lo relacional todas las acciones para potenciar los aprendizajes de los alumnos, así como el aprendizaje colectivo sobre las nuevas formas de concebir la participación en lo educativo.

III.2 Aspectos normativos de la Dirección Escolar

III. 2.1 El Director Escolar: Definición, acceso y permanencia en el cargo

La diversidad de aspectos a considerar en torno a la figura del director escolar se hace presente en las diversas maneras de definir el concepto de dirección escolar. Al respecto y desde el ámbito de la empresa Veciana (1999: 15) define 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 objetivo determinados, a través de su prioridad de decisión que le confiere su posición de poder”*.

En referencia a los centros educativos y su contexto la definición del concepto de dirección escolar pondera el logro de los objetivos institucionales con diferentes matices, lo cual se hace presente en las siguientes definiciones:

- *“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 fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación”*. (Antúnez, 2000: 24)

- *“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 establecen tanto sus márgenes de posibilidad como sus fronteras”* (Escudero, 2004: 151).
- 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”* (Arias y Cantón, 2006: 92).

Los diferentes marcos conceptuales que definen cómo debe ser el director, señalan que es una función altamente compleja y que abarca múltiples tareas y responsabilidades, lo cual está presente en lo mencionado por Mintzberg (1991: 7) quien considera que el directivo se puede definir como aquella persona que está a cargo de una organización y *“si se le pregunta que 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”*.

Agrega Mintzberg (1991. 82) 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 sobrecargado de obligaciones, aun así no puede delegar fácilmente sus tareas. En consecuencia, se ve obligado a trabajar demasiado y a realizar demasiadas tareas superficialmente. La brevedad, 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”*.

En la misma línea y a partir del análisis de las funciones clásicas que desempeñan los directivos, Gairín (1998) alude a la caracterización del trabajo directivo como:

- Fragmentado**, o sea, con múltiples interrupciones.
- Variado**, por la cantidad de tareas que ha de considerar.

- **Breve**, por la limitación temporal que tienen para solucionar los asuntos.

- **Poco formalizado** y con soporte esencialmente oral.

Desde la perspectiva del cambio y la transformación de la escuela la característica más importante del trabajo directivo es la complejidad, a partir de considerar el papel protagónico del director para potenciar nuevas formas de organizar las tareas educativas, para coordinar y construir consensos en ambientes armónicos para elaborar, ejecutar y evaluar proyectos con visión de futuro.

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

III. 2.2 La dirección Escolar

En los últimos años la atención dirigida al estudio de los centros educativos ha privilegiado, de manera particular, la figura del director escolar y su posición estratégica en la coordinación del trabajo escolar como factor fundamental para posibilitar o inhibir los procesos de cambio educativo. Por otra parte, realizar las labores de dirección de un centro escolar tiene un alto nivel de complejidad, ya que las especificidades propias de cada institución educativa, generadas por las características del contexto donde se ubica, la diversidad de marcos referenciales de los diferentes actores que en ella confluyen y por la dinámica de las demandas

sociales referidas a la formación de los educandos, hacen que el ejercicio de la práctica directiva requiera de competencias específicas para un desempeño profesional.

Investigaciones relacionadas con la dirección de centros escolares han identificado que la función directiva es un elemento que permite construir la identidad de la institución para luchar por la captación de alumnos, porque el trabajo que realiza la dirección es la imagen de calidad que muestra la escuela (Román, Cámara y Rueda, 2000). En México, los estudios concernientes al nivel de secundaria, particularmente el de Sandoval (2000), señalan que la figura del director es relevante para coordinar el trabajo docente, pues en este nivel existe fragmentación y aislamiento en el Profesorado, debido a que los profesores se contratan por horas y con perfiles distintos para atender la especialización que cada asignatura exige. Además, el trabajo del director es importante para dar orden a la organización escolar porque su visión —la perspectiva que tiene sobre cómo se deben hacer las cosas en la escuela— ofrece las pautas del trabajo pedagógico, administrativo y para la convivencia, que día con día negocia con los profesores, padres de familia y otros actores de la escuela (Sandoval, 2007). Asimismo, la figura del director es importante porque en México, por norma, es la máxima autoridad en la escuela y la responsable directo del funcionamiento de la institución según lo establecen los manuales de organización de la secundaria general (SEP, 1981) y secundaria técnica (SEP, 1982).

La función directiva en las escuelas eficaces tienen las siguientes características: director involucrado en la escuela y muy comprometido con la mejora; preocupado por cada docente y su desarrollo profesional; asume su liderazgo en la comunidad escolar con competencia técnica y con un estilo centrado en cuestiones pedagógicas. Como se ha mostrado en los diversos estudios de eficacia, se destaca un estilo de dirección que atiende los asuntos pedagógicos como elemento central para mejorar los resultados académicos de los alumnos; se involucra activamente en los asuntos de la escuela; promueve un clima académico propicio para el aprendizaje al identificar las necesidades de la escuela; introduce innovaciones pedagógicas, supervisa y

monitorea el aprendizaje; favorece el desarrollo profesional del docente y promueve el trabajo en equipo, entre otras cualidades. En los siguientes párrafos se describen con mayor amplitud algunos de los rasgos señalados porque son el fundamento para la interpretación de los datos que se obtuvieron en el estudio: la visión del director en torno a la escuela, el conocimiento informado de las necesidades de la escuela, la promoción del desarrollo

III. 2.3 Características del Trabajo Directivo

Características de la función directiva desde distintos enfoques y corrientes teóricas han estudiado el trabajo del director. A continuación se presentan algunos rasgos de la función directiva, incorporados a partir de las aportaciones de la eficacia, la mejora y la gestión escolar, porque proporcionan información necesaria para la interpretación de los datos, como ya se mencionó en páginas previas. El director como gestor escolar La función directiva es compleja porque su acción se origina en las demandas de los distintos componentes de la escuela como institución: de los objetivos, de los recursos humanos, materiales y financieros; de la organización; de la tecnología o modos en que opera; de la cultura escolar (valores, creencias, significados compartidos por los miembros de la institución) y del entorno donde se ubica la escuela (Antúnez, 1993).

Para atender las diferentes demandas de la vida escolar, la acción directiva es de distinto tipo; por ejemplo, Pozner (1997) la clasifica en cuatro dimensiones relacionadas con la gestión: pedagógica-curricular, organizativa-operativa, administrativa-financiera y comunitaria. La dimensión pedagógica-curricular está relacionada con aspectos educativos que son centrales para la escuela; por ejemplo, las decisiones metodológicas sobre la implementación de los enfoques didácticos, la planeación, el seguimiento y la evaluación de los alumnos, así como las estrategias para favorecer el desarrollo profesional de los docentes. La dimensión organizativa-operativa se refiere a acciones encaminadas a organizar las instancias de gobierno y comisiones del centro escolar, a fin de compartir responsabilidades, así como poner en práctica los elementos normativos que regulan la convivencia en la comunidad

educativa. La dimensión administrativo-financiera atiende aspectos relacionados con la obtención, distribución y optimización de los recursos humanos, materiales y económicos, para crear las condiciones básicas que faciliten el aprendizaje. La última dimensión, la comunitaria, alude a la vinculación que debe establecer la escuela con la comunidad donde se inserta. Por tanto, a la función directiva le corresponde articular la vida institucional alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes, lo cual implica que, en su intervención, el directivo debe considerar la totalidad de las dimensiones para dar sentido al quehacer de la escuela (Pozner, 1997). Aunque idealmente se espera que la acción directiva atienda las distintas dimensiones de la vida escolar, diversas investigaciones han encontrado que en la actuación de los directores existe predominio de las tareas administrativas con respecto a las pedagógicas.

Por ejemplo, en un estudio realizado por Barrio y Murillo (1999), los directivos son clasificados en tres categorías: “administrativos”, “organizativos” Resultados de Investigación 14 y “equilibrados”. El grupo más numeroso era el administrativo y algunos de los elementos que orientaban su actuación eran el tamaño de la escuela, la carga administrativa que supone, y la cantidad de personal disponible, justamente, para las tareas administrativas. En los estudios sobre la escuela secundaria realizados en México —por ejemplo, Sandoval (2000), Barrientos y Taracena (2008)— y el diagnóstico para la reforma (SEByN, 2002) también se encontró que los directores dedican más tiempo de la jornada a las tareas administrativas necesarias para el funcionamiento del centro escolar; principalmente, la consecución de recursos y la mejora de la infraestructura física, en detrimento de las tareas de gestión pedagógica tan importantes para la mejora de la educación. El liderazgo pedagógico, característica de la dirección sobresaliente El liderazgo pedagógico es un rasgo que está presente en los directores eficaces, se caracteriza por hacer énfasis en que toda la comunidad escolar trabaje para alcanzar buenos resultados académicos en los estudiantes.

Las características que destacan en los directivos de escuelas eficaces son liderazgo profesional centrado en lo pedagógico; visión del quehacer institucional que se comparte con los miembros del centro escolar; motivación en las tareas directivas; activa participación en la vida de la escuela; altas expectativas sobre el desempeño de

los alumnos, por lo cual no consideran que el contexto sea determinante para el logro académico, entre otras

III.2.4 Funciones y Tareas Directivas.

La revisión de la literatura sobre la temática de las funciones y tareas directivas muestra que no existen criterios precisos para realizar una clasificación de las distintas tareas que realiza el directivo en el ejercicio de sus funciones. Gimeno (1995), referido por Murillo (1999), afirma que son variados los marcos conceptuales y de análisis existentes para la definición de las tareas que pueden, deben o realizan de hecho los directivos escolares:

- Por un lado, se pueden limitar a describir las funciones que actualmente se desarrollan, definidas por la normativa legal o por tradiciones organizativas.
- Otra alternativa para el estudio de las funciones directivas consiste en fijar lo que se considera que deben hacer los directivos para llegar a una determinada situación ideal.
- 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 su 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.

El concepto de función relacionado con el director escolar es definido por distintos autores:

- “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, de personal y depende de la encarnación que los sujetos hacen de esa función”. (Escudero, 2004: 150)
- “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” (Gairín y Villa, 1999: 32).

Las investigaciones centradas en la Mejora de la Escuela evidencian que, para generar las transformaciones, el director juega un papel central para promover la innovación pedagógica. Él es el responsable de comunicar las reformas; animar a los docentes a participar, considerando la cultura en la que se desenvuelve la escuela; impulsar la profesionalización de los docentes para que se apropien de los conocimientos y las herramientas que requieren; promover la colaboración en torno a los objetivos educativos; buscar los recursos para la escuela, entre otras muchas acciones para generar el cambio escolar y con ello mejorar la calidad educativa. La literatura sobre Gestión Escolar también otorga a la función directiva un papel relevante, porque implica el tomar decisiones y articular los esfuerzos de los actores y la estructura de la escuela en torno a los aprendizajes de los alumnos. Es decir, el directivo tiene la capacidad de intervenir en todas las dimensiones de la vida institucional para darle sentido a la organización, considerando las intenciones pedagógicas de la escuela.

III.2.5 Acción Directiva y cambio Institucional

La afirmación de que lo único permanente es el cambio y la recurrencia en la utilización de los conceptos de transformación, reforma, innovación, para proyectar las adaptaciones y adecuaciones que la sociedad y sus organizaciones han de asumir para lograr una transición a lo nuevo y con ello conservar la vigencia, está acompañada de otra afirmación que nos dice que estamos en el umbral de una revolución global

que repercute en dramáticos cambios, fundamentalmente en el mundo laboral y en la administración y estructura de las organizaciones, de tal modo que las organizaciones exitosas del futuro se parecerán muy poco a las que conocemos en la actualidad.

En esta perspectiva, el cambio institucional en las unidades del sistema educativo implica un rompimiento con esquemas tradicionales, para dar paso a una organización escolar dinámica y flexible que permita adaptar las actuales estructuras a las propuestas de cambio. En este sentido, el cambio organizacional se relaciona con “ el trabajo en equipo, la capacidad de colaboración, la reflexión entre los miembros sobre qué hacer, qué resulta y qué se aprende de ello, el estímulo de los comportamientos innovadores y la cultura organizacional que genera y sustenta” (Pozner, 2000a: 10)

Las dificultades para efectuar un cambio institucional son múltiples, complicadas y complejas debido particularmente a la arraigada cultura burocrática que caracteriza a las administraciones tradicionales de la educación, a la percepción del cambio como una amenaza a la estabilidad de las situaciones tradicionales y a la ausencia de un esquema definitivo y completo que pueda ser aplicado en reemplazo del esquema prevaleciente, ya que una característica de los nuevos esquemas de gestión de instituciones es, precisamente, su dinamismo y su flexibilidad para adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes.

El análisis del proceso de cambio educativo, sea por la vía de la reforma o bien bajo la innovación en la escuela, involucra referentes conceptuales que en ocasiones son considerados como sinónimos. Al respecto Bolívar (1999) señala que estos referentes pertenecen a un universo semántico que incluye, al menos, cuatro términos: cambio educativo o curricular, reforma educativa, innovación educativa, movimiento de renovación y todos aluden a situaciones afectadas por el cambio, ya sea en los sujetos, en la organización de la escuela o en el aula.

El concepto de reforma es utilizado para hacer referencia a los cambios que tienen lugar en la totalidad del sistema educativo, que por sí mismos pueden o no producir innovaciones ya que éstas se asocian a la mejora de la práctica educativa con la finalidad de buscar alcanzar mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos (Antúnez, 1994; Tejada, 1998).

En el mismo sentido, Torres (2000) señala que las reformas educativas son las intervenciones de política, propuestas y conducidas “desde arriba”, a nivel macro y de sistema, mientras que el término innovación refiere las intervenciones que tienen lugar “abajo”, a nivel micro/local, dentro o fuera del sistema escolar. Utiliza el término cambio educativo para referirse al cambio efectivo operado ya sea por efecto de la reforma, de la innovación, de su articulación o prescindiendo de ambas, ya que no toda innovación se inscribe en el marco de la reforma y que, ni reforma ni innovación aseguran por si mismas cambio en educación.

Una línea común en los procesos de transformación educativa en la década de los noventa es la consideración de la escuela como lugar privilegiado para lograr el cambio educativo, en este marco se iniciaron procesos de “otorgamiento de mayor autonomía” al centro escolar en la mira de proyectar acciones tendientes al involucramiento de cada institución en proyectos específicos a partir de los cuales la comunidad educativa diseñara estrategias pertinentes para mejorar los resultados educativos.

De esta manera, en cada escuela se diseñaría un proyecto institucional en el que a partir de un diagnóstico de la realidad prevaleciente en el centro educativo se trazaran objetivos pertinentes para lograr mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos. El proyecto institucional se convierte así, en un instrumento de planeación que incorpora objetivos y estrategias que con el consenso previo de directivos, profesores y padres de los alumnos se constituye en el marco de acción para lograr la mejora de la calidad en el proceso educativo.

La participación de la comunidad educativa en el diseño de un plan de acción para satisfacer las necesidades específicas de cada escuela, modifica la forma tradicional de organización escolar en la que el director, desde una perspectiva unipersonal, decidía los qué y los cómo se habrían de desarrollar las tareas propias de la institución. *“Para los directivos, la apertura de la escuela a la comunidad significa fundamentalmente enfrentar innumerables expectativas con proyectos políticos diferenciados”*. (Sánchez, 2000: 127).

En este contexto, el director escolar transita o debería transitar a la conformación de una nueva forma de organización escolar en la que pasa de ser el definidor exclusivo de objetivos y acciones, para compartir con los profesores la tarea de diseñar las estrategias pertinentes que habrán de ser aplicadas para lograr los objetivos planteados, pasa de ser ejecutor a ser coordinador y facilitador para que el cambio educativo apunte a la mejora de los procesos educativos.

Si bien es cierto que existe un consenso generalizado de que el cambio escolar depende de lo que hagan y piensen los profesores, recientemente se hace alusión al cambio puntualizando al menos dos elementos importantes: la implicación de la comunidad educativa (directivos, profesores, padres, alumnos, colectivos sociales); y, el papel significativo del director para lograr un cambio educativo satisfactorio y exitoso. La participación del director para contribuir al cambio educativo será efectiva si, como señalan Gairín y Darder (2001), el director es capaz de ayudar a encontrar respuestas adecuadas a: qué, por qué, cuándo, dónde, cómo y para qué cambiar e innovar.

En este sentido, más allá del cuestionamiento del papel del director escolar como facilitador del cambio, en el que se indica que el director no es tan importante en este proceso, Gago (1993) señala que tanto la experiencia como la investigación parecen indicar que aquellas escuelas que muestran una mayor implicación en procesos de cambio son las que presentan, asimismo, un considerable compromiso por parte del director en la estructuración de tales procesos.

La consideración del director escolar como agente de cambio o elemento clave para promover el cambio nos remite a la relación entre acción directiva y cambio institucional, en este sentido, (Gago, 1993) menciona aspectos contrastados por la experiencia y consensuados por la investigación de lo que puede hacer el director en los procesos de cambio:

- El cambio planificado debe verse como un proceso, no como un acontecimiento
- El director debe: por un lado, impulsar y potenciar el cambio institucional; y por otro, cambiar personalmente su manera de proceder.

- Los proyectos de más éxito cuentan con una intensa implicación de los directores en las primeras etapas.
- El papel clave del director se ha de cifrar sobre todo en aprobación y respaldo.
- Los cambios en educación son imposibles si quienes ejercen tareas directivas en los centros educativos carecen de la formación adecuada para desempeñarlas.
- El director debe conocer los principales obstáculos y resistencias que enfrenta toda introducción de innovaciones en los centros educativos.

Acción directiva y cambio institucional sólo podrán conjugarse a partir de un proceso convenientemente planificado, con visión compartida por la comunidad escolar que proyecte a dónde se quiere llegar (Torres, 2004). En este proceso, el saber hacer del directivo pasa por la necesidad de poner en juego competencias profesionales, que en la mayoría de los casos exige que el directivo participe en procesos de formación especializada para el desempeño óptimo de su acción cotidiana en la escuela.

En la actualidad, las exigencias generadas por el cambio institucional y referidas particularmente al director escolar se sitúan en la transformación de su quehacer, lo cual conlleva a enfrentar retos y desafíos inéditos que hacen necesario el uso de nuevos saberes y creatividad para dirigir la escuela con visión de futuro, en este sentido, Caldwell (2005: 2-10) presenta cinco desafíos para los directores de las escuelas que habrán de ser enfrentados en el proceso de transformación de la realidad escolar:

- **Imaginar cómo será la escuela del futuro.** Se conocen la escuela del pasado y del presente, sus características, sus formas de acoger y realizar lo educativo, sus problemas y dificultades, por lo tanto, hay que imaginar la escuela del futuro, sus particularidades, su nueva dinámica interna, su presencia y relación con el entorno.
- **El alumno es la unidad de organización.** Lo esencial en la transformación de la realidad escolar es que en lo sucesivo la unidad de organización es el alumno

(no el aula, no la escuela, no el sistema). Debe ser así si se generan altos niveles de logro para todos los alumnos en todos los escenarios.

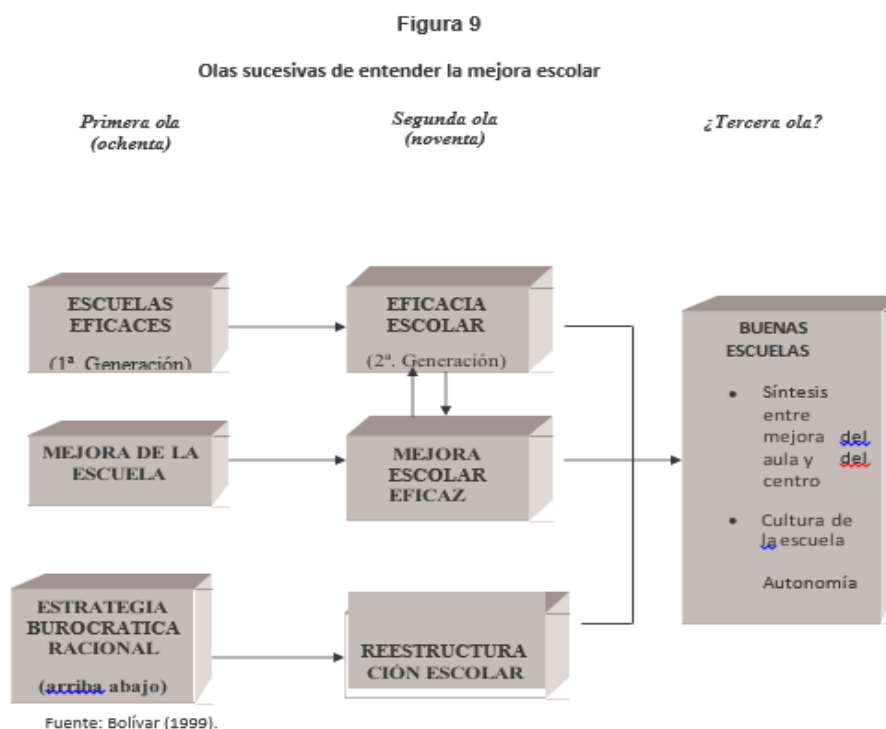
- **Sinergia.** Las escuelas que funcionan de forma independiente no pueden realizar el cambio en la escala de transformación bajo las condiciones que predominan en la mayoría de las sociedades al inicio de este siglo. Es indispensable que tengan la capacidad para establecer sociedades con una variedad de organizaciones e instituciones.
- **Sagacidad.** Los sistemas educativos, las escuelas, los directores y los profesores enfrentan el desafío de crear y sostener una capacidad poderosa de gestión del conocimiento si la visión de transformación va a realizarse. Los conceptos de conocimiento y talento no son los adecuados para describir las capacidades que se requieren para lograr la transformación. Sagacidad parece ser una palabra mejor, la cual incluye: visión, convicción, comprensión, contemplación, discernimiento, experiencia, vista de distancia, captación, mordacidad, sensatez, anticipación, penetración, perspicacia, conocimiento práctico, predicción, preparación, disponibilidad, prudencia, buena disposición, sensibilidad, sofisticación, entendimiento, sabiduría.
- **La lógica de la nueva organización.** Consolidar la autogestión de las escuelas, con liderazgo distribuido y trabajo en red que involucren diferentes instancias como personas, organizaciones e instituciones para compartir el conocimiento y abordar problemas.

En síntesis y desde la perspectiva del cambio institucional, la construcción de la escuela del futuro involucra la centralidad del alumno en los procesos educativos, el desarrollo de competencias diferentes de los directores escolares y una estructura organizativa flexible que promueva el trabajo colaborativo y en red.

III.2.6 El Director Escolar como agente de cambio

Las investigaciones realizadas desde diversos enfoques en torno de la temática del directivo escolar y su relación con el cambio educativo apuntan hacia la consideración del director como agente principal del cambio. En este campo se identifican tres líneas

principales: el movimiento de escuelas eficaces; el de la mejora de la escuela; y. La reestructuración escolar. Bolívar (1999) las ubica como sucesivas “olas” sobre cómo lograr que la mejora escolar tenga lugar en los centros escolares (Figura 9).



III.2.7 El director en la perspectiva de las escuelas eficaces

Los clásicos estudios norteamericanos de Coleman (1969) y Lenks (1972) sobre el peso de las variables de origen socioeconómico en el rendimiento de las escuelas y de los alumnos, motivaron la realización de una diversidad de investigaciones para identificar la incidencia de factores internos y externos en los resultados escolares.

La publicación del Informe Coleman produjo un gran impacto en el ámbito de la investigación educativa, generando un fuerte debate en relación a que la escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito académico de los alumnos una vez que se controlan las variables socio-económicas y de origen étnico, por lo que la intervención de la institución escolar es casi nula.

A partir de la crítica del modelo utilizado por Coleman se inicia un proceso evolutivo de investigación, considerando la incidencia de variables internas de la escuela en cuanto a la efectividad de sus resultados, posicionando la idea de que la escuela juega un papel diferenciador e incide a través de los procesos de socialización escolar en los resultados académicos de los alumnos.

Desde finales de la década de los años setenta dio inicio una importante corriente revisionista de los resultados obtenidos por Coleman y Lenks utilizando diferentes diseños metodológicos en la mira de mostrar que las variables relacionadas con factores internos de la escuela sí tienen incidencia en los resultados educativos. Estos factores internos están relacionados con los procesos escolares y los climas organizacionales de cada escuela.

El análisis presentado por Sammons (1998) de un conjunto de estudios y sus conclusiones muestra que varios rasgos internos de la escuela son fundamentales para lograr que los alumnos alcancen los propósitos educativos que les permitan continuar desarrollándose y aprendiendo con autonomía. Estas características denominadas como “*claves de una escuela efectiva*” aluden a los siguientes factores para el mejoramiento escolar (Cuadro 25).

Cuadro 25

Factores para una escuela efectiva

Factores para las escuelas efectivas	
Liderazgo profesional	Firme y dirigido Enfoque participativo Profesionista sobresaliente
Visión y objetivos compartidos	Unidad de propósitos Consistencia en la práctica Colaboración y trabajo colegiado
Ambiente de aprendizaje	Atmósfera ordenada Ambiente de trabajo atractivo
La enseñanza y en el aprendizaje como centro de la actividad escolar	Optimización del tiempo de aprendizaje Énfasis académico Enfoque en el aprovechamiento

Enseñanza como propósito	Organización eficiente Claridad de propósitos Lecciones estructuradas Práctica adaptable
Expectativas elevadas	Expectativas globales elevadas Comunicación de expectativas Desafío intelectual
Reforzamiento positivo	Disciplina clara y justa Retroalimentación
Seguimiento de los avances	Seguimiento del desempeño del alumno Evaluación del funcionamiento de la escuela
Derechos y responsabilidades de los alumnos	Elevar la autoestima del alumno Posiciones de responsabilidad Control del trabajo
Colaboración hogar-escuela	Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
Una organización para el aprendizaje	Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

Fuente: Sammons (1998: 26).

La crítica al movimiento de escuelas eficaces está dirigida a señalar que no basta con identificar los factores de eficacia si no se especifica el cómo llegar a conseguirlos, ya que la solución no es transferir directamente los factores de eficacia a escuelas poco eficaces por lo que sería necesario que a partir de las condiciones particulares de cada institución se analizaran los problemas específicos y desde cada situación concreta diseñaran formas para resolver los problemas propios de cada realidad escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) “La Telesecundaria cumple 40 años; Vive una “crisis profunda”. Poy Solano, Laura, ensayo, 2008.
- 2) “La Telesecundaria en México; un breve recorrido histórico por sus datos y relatos”. Jiménez Hidalgo. José de Jesús, Martínez Jiménez. Rodolfo, García Mancilla. Carlos David. SEP, 1ra ed, México, 2010, pp. 124.
- 3) “Las Telesecundarias Mexicanas, un recorrido sin atajos”. Reyes Heróles, Jesús Director, Fundación Este País, México, D.F, junio 2005.
- 4) “Programa Estatal para el Fortalecimiento del Servicio a la Educación Telesecundaria del Estado de Baja California (PEFT)”. Rodríguez Bernal, Beatriz, Muñoz Franco, María de la Paz. Zazueta Cervantes, Sonia, SEBS – Coordinadora Estatal de Telesecundaria, Mexicali, B.C., 2012, pp. 27.
- 5) “La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento”. Calixto Flores, Raúl. Rebollar Albarrán. Angélica María, revista Iberoamericana de educación N° 44, México, D.F., 2008.

- 6) Cortés Valadez, Joel (Diciembre 2004.). «Telesecundaria en México.»

- 7) (Díaz Barriga, 2001:4).

- 8) (1992) Bolívar y Rodríguez (2002), y Guzmán (2005)
(Iguñiz, 1998: 9).
(Weinstein, 2002).