



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

EL DIRECTOR ESCOLAR EN LAS DINÁMICAS MICROPOLÍTICAS DE
TELESECUNDARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

ANA CÁRDENAS CHÁVEZ
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. JOSÉ NATIVIDAD DÍAZ HERNÁNDEZ
COTUTOR: DR. JORGE SERVÍN JIMÉNEZ
LECTORA: DRA. MARÍA LUISA MENDIETA HERNÁNDEZ

TOLUCA, MÉX.

ENERO, 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo e hijas

Mis tres amores, mis tres motores de vida. Gracias por su bella sonrisa y apoyarme de manera incondicional.

A mis padres

A su edad, me siguen enseñando que no hay imposibles, sólo es válido hacer realidad los sueños.

Dr. Natividad

Su compromiso, dedicación, acompañamiento y calidez dejan una huella invaluable en mi vida profesional y personal.

Dr. Jorge

Caminar, guiada de un gran profesional de la investigación y la educación, son razones suficientes para seguir esforzándome.

Dra. María Luisa

Ser acompañada por una gran investigadora es un honor y un privilegio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO 1. Planteamiento del objeto de estudio	11
Presentación	13
1.1 Contextualización referencial de la investigación	14
1.2 Antecedentes de la investigación.....	17
1.3 Problematización y planteamiento del problema.....	22
1.4 Objetivos.....	27
1.5 Supuesto de la investigación.....	27
1.6 Justificación	28
1.7 Sustento teórico	30
1.8 Diseño metodológico de investigación cualitativa	31
1.8.1 Fundamento epistemológico de la investigación.....	31
1.8.2 Perspectiva de investigación cualitativa	33
1.8.3 Nivel de conocimiento.....	34
1.8.4 Enfoque metodológico de investigación cualitativa.....	35
1.8.5 Inmersión al campo de trabajo	36
CAPÍTULO 2. El director escolar en las telesecundarias	39
Presentación.....	41
2.1 La escuela como organización.....	41
2.1.1 La cultura institucional	45
2.1.2 Mejora escolar en telesecundaria.....	48
2.2 La acción directiva.....	51
2.2.1 Políticas educativas	54
2.2.2 Marco normativo de la función directiva	55
2.3 El director escolar como líder.....	62
2.3.1 El concepto de liderazgo	63
2.3.2 Enfoques y estilos de liderazgo	64
2.3.3 Características del liderazgo.....	68
CAPÍTULO 3. La telesecundaria	73
Presentación.....	75
3.1 La telesecundaria en México	75
3.1.1 El contexto de la investigación.....	77
3.1.2 Los directores de las telesecundarias de la zona escolar V059	83
3.1.3 Organización escolar y funcionamiento	84
3.2 Dinámicas micropolíticas	86
3.2.1 Poder.....	89
3.2.2 Control.....	92
3.2.3 Diversidad de metas	93
3.2.4 Toma de decisiones- Actividad política	94
3.2.5 Intereses.....	97

CAPÍTULO 4. Diseño metodológico, hallazgos y resultados de la investigación	101
Presentación.....	103
4.1 Fuentes de información.....	103
4.2 Técnicas e instrumentos de investigación cualitativa para la obtención de datos.....	104
4.3 Obtención de datos.....	109
4.4 Análisis e interpretación de datos	110
4.5 Validación de los hallazgos.....	115
4.6 Resultados del papel del director en la vida interna de las telesecundarias	117
4.6.1 Vida organizacional en telesecundaria.....	119
4.6.1.1 Organización y cultura institucional.....	120
4.6.1.2 Prioridades y problemáticas institucionales	125
4.6.2 Dinámicas micropolíticas en telesecundaria.....	127
4.6.2.1 Poder y control	127
4.6.2.2 Diversidad de metas e intereses.....	137
4.6.2.3 Toma de decisiones-Actividad política	145
4.6.3 Significado del liderazgo directivo	150
4.6.3.1 Percepción y conceptualización del director escolar como líder.....	150
4.6.3.2 Estilos de liderazgo.....	159
4.6.3.3 Actitudes del director y de la comunidad escolar.....	167
4.6.3.4 Características del director escolar como líder.....	168
4.6.3.5 Valoración externa del liderazgo del director	171
4.6.4 El papel directivo en la mejora escolar	172
4.6.4.1 Cambios gestados	173
4.6.4.2 Actividades pedagógicas	176
4.6.4.3 Trabajo entre pares y redes de colaboración	177
 CONCLUSIONES	 181
 FUENTES DE CONSULTA	 189
Bibliográficas.....	191
Hemerográficas.....	195
Electrónicas.. ..	196
 ANEXOS	 201

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este trabajo de investigación de maestría de corte cualitativo titulado “El director escolar en las dinámicas micropolíticas de telesecundaria” se desarrolló en el Campo de conocimiento de Política, sistema y gestión educativa y, particularmente en la línea de investigación de Política y administración de la educación, en el que se planteó como objetivo general comprender el papel del director escolar en las dinámicas micropolíticas de telesecundaria. Entender, desarrollar y presentar los resultados de estudio, llevó en un primer momento a la revisión, selección de diversos documentos recuperándose desde los autores que el papel del director como líder de las instituciones, se encuentra en centenares de libros, de ahí que, seleccionar a los que más permitan entender la vida de las instituciones educativas, implicó una tarea ardua; en un segundo momento, la inmersión al campo contribuyó a comprender la vida de las telesecundarias desde un escenario real, natural, el cuál fue objeto de un análisis e interpretación.

Se recuperaron distintas posturas que permiten conocer el actuar del director, siendo importante entenderla desde las políticas internacionales, nacionales y en la cotidianidad misma de las escuelas. Observar a las instituciones educativas desde la perspectiva micropolítica, provocó sacudirse las ideas tan arraigadas en la mentalidad de la propia investigadora, en donde se ve a las escuelas como espacios racionales y que no lo son, pues en ellas confluyen realidades y escenarios múltiples, delimitadas por la macropolítica y la micropolítica, por consiguiente, esta investigación permite enfatizar que para comprender el quehacer directivo, es preciso contextualizarlo, dado que cada institución le impregna una realidad determinada. Sin embargo, vale la pena mencionar que la investigación ofrece un panorama que permite entender la realidad de cualquier institución, no busca generalizar, pero si brinda características generales.

El estudio de caso de cuatro telesecundarias pertenecientes a la zona escolar V059 de la Subdirección Regional de Naucalpan del Estado de México, se basa en las categorías de vida organizacional, director escolar, liderazgo, dinámicas micropolíticas de poder, control, diversidad de metas, actividad política-toma de decisiones, intereses y mejora escolar, las cuales sustentan la información de la investigación y se estructura en cuatro capítulos.

En el primer capítulo se expone el planteamiento del objeto de estudio, en el que se da una breve contextualización, a fin de poder entender la realidad de las telesecundarias; se rescata el estado del arte de estudios internacionales, nacionales, del Estado de México y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) sobre el papel directivo, reconociéndose una ausencia de estudios sobre las telesecundarias; y atendiendo a su naturaleza cualitativa, se basa en el estudio de casos múltiple, el cual permite contar con descripciones abiertas y la comprensión mediante la experiencia de realidades múltiples (Stake, 2010) en relación a escuelas que cuentan con directores indeterminados, por tiempo fijo y provisional, y, el nivel de conocimiento bajo el cual se trabaja la investigación es exploratorio, descriptivo y explicativo (Yin, 2003).

El segundo gran apartado se refiere al director escolar en las telesecundarias, partiendo de concebir a las escuelas como organizaciones, impregnadas por una cultura institucional que la determina y donde la función directiva cobra sentido, no solo por ser la autoridad educativa, sino por ser el líder educativo que dirige a la institución al logro de sus metas y sus objetivos, para ello se presenta tanto las políticas educativas que acentúan la importancia que su rol tiene al interior de las instituciones, como el marco normativo que define su actuar; aunado a ello se ofrece información sobre el concepto, y tipología de liderazgo que se utiliza en la investigación, teniéndose presente los que plantea Ball (1989), Lewin, Lippit y White (1939, como se citó en Lorenzo, 2005) y Fullan y Hargreaves (2000) y que son los estilos: interpersonal, administrativo, político autoritario, político-antagonista, democrático, laissez faire-dejar hacer, dejar pasar y el pedagógico; siendo el predominante estilo en los directores de este nivel educativo el administrativo por la misma dinámica en la que viven las instituciones, se destaca incluso que el director impacta, en particular, ejerciendo su liderazgo y desarrollando el capital profesional que desde Fullan (2016) se recupera y otras características más que en este apartado se enuncian.

Otro gran apartado es el capítulo tres, en donde se presenta un panorama descriptivo de las telesecundarias y las particularidades de la población, objeto de estudio; las telesecundarias son una modalidad de la educación secundaria, creadas en 1968, y tienen peculiaridades propias del nivel y del contexto en la que se encuentran inmersas, siendo valioso mencionar que la dirección escolar es ejercida con la única figura del director escolar a diferencia de las demás modalidades de secundaria y el personal docente que la integra es máximo de siete integrantes.

Se aborda y se analiza también, las dinámicas micropolíticas de poder, control, actividad política-toma de decisiones, diversidad de metas e intereses, y con ello se intenta observar y ver el lado oscuro de las instituciones que no siempre es visible, y que es entendida como las estrategias que utilizan los individuos en los contextos organizativos para utilizar su capacidad como autoridad para influir y conseguir sus intereses (Hoyle, 1986), y se alude al contexto de las telesecundarias a fin de entender estas dinámicas insertas en la cotidianidad de las escuelas, permitiendo desde una perspectiva holística entender las partes que integran la vida interna para explicar el todo, es un análisis, en su complejidad y en su conjunto, derivado a que cada concepto se encuentra interrelacionado con los demás, donde la función del director escolar es fundamental.

En el cuarto capítulo, se analiza e interpreta los datos empíricos obtenidos en el campo, presentando, en primer momento el diseño metodológico, puntualizando que este estudio de casos múltiple de tipo analítico e interpretativo se fundamentó en los resultados acopiados a través de la técnica de observación, apoyada de una guía de observación; la entrevista semiestructurada que se realizó con los informantes claves a través de una guía de entrevista; y la entrevista narrativa realizada a los directores de las cuatro telesecundarias a partir de una guía de entrevista; la información recuperada fue codificada con apoyo de los softwares de Maxqda y Atlas.ti. Ha sido significativo recuperar desde las creencias e ideas de los actores educativos, el papel del director en las telesecundarias; explorar, describir, explicar la realidad de cada institución, permitió tener un análisis e interpretación profundo de las dinámicas micropolíticas, y así mostrar los escenarios que valen la pena compartir para entender la vida real de las telesecundarias.

Los resultados fueron obtenidos mediante la observación de diferentes momentos en donde se hace visible el actuar del director, entre ellos los Consejos técnicos escolares (CTE), los Consejos técnicos de Zona (CTZ), las reuniones con supervisión escolar, la vida escolar de las telesecundarias entre otros; los datos que se ofrecen se fundamentan en las categorías de análisis y a través de las creencias de los actores educativos participantes (directores escolares, docentes de cada una de las instituciones y el personal de la supervisión escolar), permiten dar cuenta de la tarea de los directores escolares en las dinámicas micropolíticas de las telesecundarias; los hallazgos se presentan en cuatro apartados a saber: vida organizacional, las dinámicas micropolíticas, significados del liderazgo directivo y el papel directivo en la mejora escolar.

CAPITULO 1
PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

Presentación

Para muchos países, entre ellos México, la educación juega un papel fundamental en la transformación de la sociedad, tanto así que la dirección escolar está siendo considerada desde las políticas públicas como elemento indispensable para el cambio en las escuelas de educación básica y, en especial, en las telesecundarias. Así, esta investigación tiene presente que el objeto de estudio es el director escolar en la modalidad educativa de telesecundaria, específicamente en lo concerniente a su estilo de liderazgo.

La investigación considera fundamentalmente las categorías de la vida organizacional, director escolar, liderazgo, poder, control, diversidad de metas, actividad política-toma de decisiones, intereses y mejora escolar; y se desarrolla desde una investigación cualitativa, a partir del método: estudio de caso, definida por Stake (2010) como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11) así que, este trabajo es un estudio colectivo de casos, que contempla a cuatro escuelas de la Zona escolar V059 de la Subdirección Regional de Naucalpan del Estado de México; una del municipio de Jilotzingo, con director por tiempo fijo; dos del municipio de Nicolás Romero, dirigida por directora indeterminada y otra por tiempo provisional; y la telesecundaria del municipio de Isidro Fabela con director indeterminado

Se analiza el actuar del director de telesecundaria en la vida interna de las instituciones; a nivel macropolítico se recuperan los referentes de las políticas públicas internacionales, nacionales, locales y, a nivel micropolítico se toma en cuenta el ejercicio del poder legal determinado por la autoridad que fue investida desde la legalidad jurídica y se documentan las dinámicas micropolíticas de poder, control, diversidad de metas, actividad política-toma de decisiones e intereses; de igual manera se considera, la percepción de los actores educativos.

1.1 Contextualización referencial de la investigación

Es importante hacer una aproximación al fenómeno educativo desde la realidad en que acontece, considerando el contexto, las condiciones específicas, problemáticas, posibilidades, limitaciones; y situarse en la heterogénea cantidad de hechos y situaciones que configuran la realidad estudiada, el objeto de estudio. Por lo tanto, se analiza el contexto global, local, institucional, temporal, poblacional y curricular, para entender la realidad propia de cada institución (Cifuentes, 2011).

Desde un contexto global se observa que las políticas educativas internacionales, han considerado dentro del papel directivo al liderazgo como un “tema estratégico dentro de las políticas educativas” (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014, p. 5) para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la eficiencia escolar. En muchos países, incluido México, la dirección escolar es una prioridad de la política educativa; la relación entre el liderazgo y desempeño de los profesores tiene un impacto en la formación académica de los estudiantes (Treviño, Fraser, Meyer, Morawietz, Inostroza, y Naranjo, 2015; Freire y Miranda, 2014); y al director se le reconoce y valora como actor y “pieza clave para planear, coordinar, sostener, junto con el colectivo docente la autonomía de gestión y la mejora de los procesos de enseñanza” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 13); su importancia ha sido analizada desde distintas perspectivas, entre ellas destacan las teorías eficientistas, la organización escolar, el enfoque sistémico, de comportamientos personales, transformacional, la micropolítica, entre otras.

En el contexto mexicano en los últimos años la función directiva se ha limitado en mucho a la dimensión administrativa orientada a atender lo inmediato y mediato; y esto ejerce un efecto indirecto en los resultados educativos al establecer el ambiente adecuado para que los maestros faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, el sistema educativo requiere de liderazgo (Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), 2010) y la gestión escolar se debe enfocar en optimizar la enseñanza, centrar su atención en los aprendizajes; los directores han de redefinir su labor y generar una gestión de excelencia, pues han adquirido mayor importancia en cada una de las instituciones (Bellei, 2013); por tanto, en este orden de ideas, Fullan y Hargreaves (2000), consideran que “gran parte de lo que se hace o deja de hacerse en las escuelas depende de las formas del ejercicio de la función directiva” (p. 4). Además, el director

tiene la capacidad de intervenir en todas las dimensiones y aspectos de la vida institucional y “la gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar” (Pozner, 2008, p.28) a la comunidad escolar; y del mismo modo, se enfatiza el rol que desempeñan los actores involucrados en la tarea educativa (Ezpeleta y Furlan, 2004; Schmelkes, 1995; Zorrilla, 2008).

Asimismo, desde la normatividad, el director es considerado la máxima autoridad de la escuela y tiene la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento de la institución y de los aspectos inherentes a ella. En consecuencia, la SEP establece que se requiere de una construcción conjunta de trabajo colaborativo en la escuela, del establecimiento de metas y prioridades específicas y de la creación de ambientes de trabajo satisfactorios bajo el liderazgo directivo (Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2013b). Adicionalmente cabe apuntar que surge la figura de directivo con funciones de asesoría técnica, quien brinda a sus compañeros asesoría, tomando “como contenido las prácticas de gestión escolar y el liderazgo de los directivos en las escuelas” (SEP, 2017b, p. 40).

En el Estado de México, desde este ideario, existe mayor preocupación de los directores escolares en atender las exigencias administrativas inmediatas, indicadas por las autoridades educativas, que ejercer un liderazgo que vea de forma integral la vida organizativa de la institución en todas sus dimensiones; y menos aún, existen estudios centrados en dicha modalidad. Al director escolar de telesecundaria se le ha valorado, exigido y evaluado igual que cualquier director de otra modalidad de secundaria, sin contemplar que la organización, las condiciones y la operación profesional laboral son distintas, y sin reconocer que su organigrama es diferente; en particular, no cuentan con personal de apoyo para atender tareas administrativas, existiendo sólo la figura de director escolar.

No obstante, a partir de los ideales de la Nueva escuela mexicana se busca la equidad, la excelencia, la mejora continua en la educación y el fortalecimiento de la autonomía de gestión, bajo el liderazgo de los directores escolares; entendida la excelencia como “el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (SEGOB, 2019a, p. 2), por ende, el papel del director escolar en telesecundarias, es una necesidad de primer orden para la mejora de la gestión escolar y pedagógica.

Referirse a la telesecundaria es un tema muy amplio, porque entre estas instituciones hay diferencias que van desde el lugar en que se encuentran ubicadas; los niveles de marginalidad de la comunidad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2017b); el tipo de director que las dirige, el personal que labora en ellas; la cantidad de alumnos que atiende; los alumnos que asisten a ella; las condiciones e infraestructura de las instituciones y movimientos en su personal. Así, puede afirmarse que los directores llegaron a la función por distintos motivos (les ofrecieron el puesto, creían que era fácil ser director, por crecimiento profesional); y, por ende, centran su atención en tareas distintas (administrativas, atención a padres de familia, académico), e incluso la atención a sus funciones inherentes a su cargo la realizan fuera del horario laboral.

En el contexto temporal es ineludible enunciar que los cambios en las políticas educativas han llevado a las telesecundarias a una desestabilidad; en efecto, datos empíricos arrojan que a partir del 2015 hay instituciones que por varios meses no han contado con directivo, lo que llevó a la asignación de directores por tiempo provisional, y es hoy fecha que las mismas condiciones siguen prevaleciendo en las instituciones, según consta en documentación oficial de la supervisión escolar. Consecuentemente, el desarrollo de esta investigación comprendió el bienio 2018- 2020.

En lo que concierne al contexto poblacional se determinó el comprender el papel de los directores escolares de cuatro de las ocho escuelas que integran la zona escolar. El criterio de la selección estuvo determinado por su experiencia en la función, directores indeterminados que cuentan con más de diez años en la función, el director por tiempo fijo tiene dos años de experiencia y la directora por tiempo provisional tan sólo unos meses de incorporación. En cuanto a los informantes clave, son docentes de las instituciones y el personal de la supervisión escolar, que fueron elegidos a partir de los criterios y atributos establecidos en el diseño de la investigación.

Sobre el contexto curricular se puede enunciar que las escuelas de educación básica viven procesos de cambios sustanciales que han llevado a entender a la institución como una organización más, que debe de ser eficiente, por tal motivo se tiene en cuenta las reformas educativas actuales y su consolidación al interior de las instituciones; y a partir de los Consejos técnicos escolares (CTE) se le ha demandado fortalecer las relaciones interinstitucionales, pero se observa que sólo se hace por cumplir con la exigencia y se debe mirar al interior de la propia institución.

De igual manera, resulta relevante el contexto como espacio en donde se produce el intercambio, se dan las apropiaciones y se determinan diversas visiones y lecturas del mundo, y se presenta una heterogénea cantidad de hechos y situaciones que configuran la realidad; se articulan experiencias, conocimientos, visiones e intereses en este caso de los actores de telesecundaria.

1.2 Antecedentes de la investigación

Sustentar una investigación incluye la revisión previa del estado del arte o estado de la cuestión, con el fin de poder vislumbrar los vacíos dignos de ser estudiados; su elaboración implicó indagar los abordajes teóricos, conceptuales y metodológicos que se han desarrollado en torno al objeto de esta investigación (Cifuentes, 2011); así desde este concepto, se documentan investigaciones relacionadas con el liderazgo de directores escolares. En este proceso para llevar a cabo el estado del arte de este estudio, se inicia con el desarrollo de un panorama internacional, latinoamericano, seguido del nacional y termina por presentar las investigaciones recientes de algunas instituciones del Estado de México y, particularmente del ISCEEM, se analizan tesis de maestría y algunos artículos.

-Entre los estudios internacionales, se presenta el artículo interesante de Gairín y Castro (2010) que observa la importancia de diagnosticar de forma contextual las problemáticas principales que afectan a la dirección y gestión de las escuelas públicas obligatorias en España; además, es un estudio cualitativo con metodología de carácter descriptivo y muestral con criterios no probabilísticos que aplicó una entrevista semiestructurada. Los autores, refieren que existe un desfase entre la realidad escolar, las formas de organizar y gestionar las instituciones escolares y necesidades. Sus resultados se sintonizan con el informe de la OCDE sobre las políticas y prácticas en la dirección escolar contemporánea y delinean que los líderes en entornos con autonomía tienen mayores decisiones y responsabilidades y el modelo de dirección requiere reformas sustantivas debido al nuevo perfil profesional.

El artículo de Guerra, González, y Rodríguez, (2014), analiza el rol de directivos escolares, metodólogos, docentes, asesores, sobre el cambio que necesita la organización de los procesos

desarrollados en las instituciones en Cuba. Acentúan que el director como máximo representante escolar ejerce su autoridad y profesión, en los aspectos políticos, técnicos y administrativos. La institución engendra su propia dinámica, ritmo, necesidades e intereses y compete al director formar un equipo de trabajo para el logro de los propósitos educativos y el desarrollo de los miembros. Concluyen que la dirección es un proceso que se dirige (planeación, organización, ejecución, control y evaluación) y articula al quehacer de los miembros de la institución y los procesos que se desarrollan.

-Entre los estudios Latinoamericanos, se encuentra el artículo de Bolívar (2010) quien habla sobre el cambio del modelo de dirección para el mejoramiento de la educación. Exhibe que el liderazgo transformacional y el instructivo o educativo se centra en cinco principios: el aprendizaje como actividad; creación de condiciones necesarias para el aprendizaje; promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje; compartir el liderazgo; y, una responsabilidad común por los resultados. Sostiene que el papel del director en España y Chile casi no incide en la tarea del maestro y que los líderes necesitan capacitación frente al aumento de funciones y responsabilidades, se necesitan cambios transformacionales, distribuir las tareas, desarrollar un clima de colegialidad, construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos entre otros.

El estudio documental de Maureira, Garay, y López (2015) plantea la reconfiguración del liderazgo educativo en Chile, sus características y el enfoque que surge relativo a la mejora escolar sostenible para un contexto iberoamericano. Muestran que el liderazgo distribuido se construye a partir de las situaciones del trabajo docente y permite atender demandas y exigencias de calidad y equidad; es baja la cantidad de investigaciones que relaciona el liderazgo distribuido con la mejora de la eficacia escolar; concluyen que para mejorar deben contemplar la activa participación de otros actores de la organización, formar y fortalecer las capacidades organizativas en el directivo a partir de diseños colegiados y prácticos, integrando líderes formales e informales.

-Entre los estudios a nivel nacional, se encuentra el artículo de Brito, Chagoyan, y Herrera, (2016) del estado de Guanajuato, hacen referencia a las características y estrategias que conforman el liderazgo directivo en secundaria en el ámbito de gestión escolar. Estudio teórico-empírico con metodología cualitativa, utiliza entrevistas del proyecto isspp, perspectiva multiactor, con manejo de indagación documental, entrevistas individuales, manejo del proceso de mapeo de las

entrevistas, resumen (matriz de análisis). Exponen las características de un eficaz liderazgo como la empatía, la habilidad para la comunicación; ofrecen algunas prescripciones sobre la gestión escolar y directiva y plantean que hay aspectos no prescritos en la cultura en que están inmersos.

La tesis de Romero (2016) es un estudio que presenta el liderazgo de los directores de escuelas primarias de una zona escolar de Yucatán. Utilizó una metodología cuantitativa de tipo descriptivo, diseño no experimental, transversal y empleó el cuestionario multifactorial, de Bass y Avolio. Describe que los directores, inculcan los objetivos institucionales con un enfoque humanista; como líderes promueven nuevos abordajes de situaciones educativas y orientan los procesos educativos oportunamente. Los directores perciben su liderazgo como apropiado por estar combinado y equilibrado entre transformacional y transaccional con muy bajos índices de liderazgo correctivo/evitador (Laissez-Faire).

-*Del Estado de México*, se rescata la tesis de Ramírez (2014) quien da a conocer el rol del director de secundaria y su relación con la gestión escolar determinada por la RIEB (Reforma integral de educación básica), utiliza el estudio de caso basado en el paradigma simbólico interpretativo, hermenéutico, empleó entrevistas semiestructuradas. Refiere que el director debe prepararse y dominar habilidades, capacidades y competencias de carácter humanista y crítico para desarrollarse en un ambiente en constante transformación; los directores plantean dificultades en la comunicación tanto al interior de la escuela como en la zona a la que pertenecen; cada director prioriza de distinta manera las actividades y funciones; en su gestión ponderan el cumplimiento administrativo y la obtención de resultados en eficiencia terminal y resultados de Enlace.

En la tesis de Cabrera (2011) se desarrollan las categorías de liderazgo directivo y estrés laboral de los docentes de nivel básico, es un estudio mixto-relacional-transversal de tipo descriptivo y no experimental, utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional y realizó observaciones no participantes. Sus resultados son, que el director además del poder tiene un grado de autoridad, se caracteriza como líder global por ser carismático, tener un comportamiento orientado al equipo, ser autoprotector, participativo, privilegia lo humano y autónomo; además, es pieza clave para evitar estresar a los docentes, complicar la labor y desempeño de las funciones, sus rasgos de personalidad son su energía, la confianza en sí mismo, estabilidad e integridad por mencionar algunos.

-Entre los estudios del ISCEEM, se encuentra la tesis de Castro (2017), presenta un acercamiento teórico conceptual sobre el liderazgo directivo y género, es una investigación cualitativa con enfoque interpretativo y naturalista, basado en historia oral, desde la perspectiva de género, apoyado en la entrevista a profundidad. En este trabajo, se nota que es central el rol de los directores, existiendo mejores relaciones con personas de su mismo género; las mujeres tienden a utilizar estilos de liderazgo más participativos y transformacionales orientado hacia las personas, manifiestan acciones de socialización, delegación de funciones caracterizadas por el apoyo, ayuda y colaboración; en cambio, el director ostenta un liderazgo de poder coercitivo y legítimo que le otorga su cargo basado en el cumplimiento de tareas, orientado a las metas, bajo una organización vertical, además, es negociador y solucionador de conflictos.

La tesis de Díaz (2016), plantea las acciones de liderazgo y gestión del director en el CTE en relación con el control y la diversidad de metas en secundaria, desde un enfoque etnometodológico; técnicamente, se aplicaron la observación y la entrevista en el proceso de acopio de datos. Entre los hallazgos valiosos, se destaca que las acciones de liderazgo y gestión ejercidas en las sesiones de CTE se identifican y caracterizan con claridad desde algunos conceptos categoriales de la micropolítica, como el control, diversidad de metas, entre otros; así, los medios de control propiciados por la dirección desde su liderazgo y gestión surgen cuando preside las sesiones. Asimismo, se devela de manera concreta que las acciones de liderazgo y gestión del director hacen posible desarrollar procesos de mejora escolar en los CTE; además, se enfatiza que las acciones escolares se explican a partir de la dinámica de la micropolítica escolar.

La tesis de Cadena (2014) ofrece información de cómo viven y sienten su propio hacer los directores escolares; es una investigación interpretativa, con métodos empíricos y reflexivos; utilizó el sociograma y aplicación de una prueba sociométrico, la entrevista semiestructurada y el estudio de vida cotidiana. Destaca que los directivos se caracterizan por la confianza y el conocimiento entre sí; en las escuelas está presente la rutinización de prácticas cotidianas de individualidad e institucionalidad; el respeto y la cordialidad aparecen como silenciadores que impiden el diálogo en el consejo técnico; el saludo, la escucha atenta, el no criticar el trabajo, aparecen como microrituales; el hacer cotidiano genera prácticas de socialización que mantienen los patrones de comportamiento; el ejercicio del poder genera una distancia afectiva y social; se

ejerce un control sobre los modos de interactuar, participar y hacer equipo; el CTE es considerado un mito político que homogeneiza al grupo.

El estado del arte presentado hace notar que el tema de director escolar juega un papel medular en las instituciones; se habla de nuevas responsabilidades, perfiles y hasta funciones, de la necesidad de formarlos para mejorar la eficacia escolar y educativa, pues su trabajo se ha vuelto más complejo; además, diversos estudios destacan la importancia de cumplir con los objetivos y metas programados, la existencia de directores exitosos por los buenos resultados en pruebas estandarizadas; otras investigaciones señalan que hay distintos tipos de liderazgo y el director es pieza clave para la organización y funcionamiento; y aun cuando se afirma que cada institución genera su propia dinámica han dejado de lado que al interior de cada institución se gestan relaciones e interacciones que están determinadas por su vida micropolítica. En resumen, en este estado de la cuestión esbozado, se observa que no hay estudios difundidos sobre los directores en telesecundaria, por lo tanto, es un tema que convoca a la presente investigación.

Asimismo, particularmente, en algunos de los estudios del Estado de México se reconoce que el liderazgo está dirigido a cumplir con las políticas nacionales con las competencias inherentes al cargo, e inclusive relacionan la función del cargo con los resultados de las escuelas; hay diferencias por quien dirige (género) la escuela, la participación en los CTE y las relaciones entre los actores educativos. Esta revisión de investigaciones cualitativas y cuantitativas desde enfoques teóricos y metodológicos diversos denotan la relevancia del directivo; se considera que su función es importante en la mejora escolar y se hace notar que debe promover innovaciones y tomar buenas decisiones para una mejor gestión escolar, articular el trabajo de los actores educativos; y también desde la normatividad se mira la complejidad de su papel.

Por consiguiente, se puede aseverar que en México y específicamente en el Estado de México se carece de una literatura abundante que aborde el estudio del director escolar y más aún del director de telesecundaria; no obstante, y es de mencionar que han quedado vacíos dignos de ser revisados, como lo es la vida micropolítica de las escuelas para entender el actuar diario de los directores escolares y captar la totalidad del fenómeno educativo; y esta investigación pretende trascender la descripción y lograr percibir las cuestiones ocultas y oscuras que están inmersas en su función directiva; y, especialmente, se ignora la realidad propia de las telesecundarias; ser director no solo

es contar con un nombramiento, la operación, organización, cultura y las características propias de cada institución le otorgan una singularidad y particularidad a su rol como líder. Este estudio plantea los atributos de la micropolítica (poder, toma de decisiones, control y diversidad de metas, intereses) en sus condiciones propias, lo que permite tener un referente sobre las cotidianidades presentes, y que son todo un entramado complejo que ejerce influencia en la función directiva.

1.3 Problematización y planteamiento del problema

En la época actual en muchos países, la dirección y el liderazgo escolar se han convertido en un tema de relevancia en la política pública para mejorar la calidad en el logro de los aprendizajes aun cuando este es multifactorial, “es una prioridad de la política educativa de todo el mundo” (OCDE, 2009, p. 3), por otro lado, se tiene señalamientos que demandan una redefinición de las responsabilidades directivas a fin de atender las necesidades en las instituciones. El discurso oficial educativo coloca al director escolar “como actores estratégicos en el logro de los propósitos” (Valencia, 2010, p. 15) y en la transformación escolar; entre los factores que lo enmarcan, se encuentran: mayores expectativas de las familias sobre la educación, exigencias de rendición de cuentas por los resultados educativos de pruebas estandarizadas y la influencia que ejerce en la calidad de la efectividad escolar, se ha convertido tanto en un tema prioritario y clave para los cambios necesarios que requieren las instituciones como organizaciones.

Las investigaciones por su parte han señalado, que el factor principal de la eficacia escolar y de un funcionamiento organizacional se encuentra en el liderazgo profesional que ejerce el director escolar, dicho así, cobra significación el impacto que este ejerce en el proceso institucional (Murillo, 2005); y se hace hincapié en que dentro de las instituciones educativas se hacen latentes relaciones y procesos micropolíticos en el que convergen personas con intereses distintos, además, se ha ignorado la vida organizativa de cada centro escolar y han tratado “de convencer de que las escuelas son organizaciones racionales en las que las cosas pueden funcionar con certidumbre, racionalidad, consenso y con cierta estabilidad” (González, 1998, p. 215); todavía, cabe señalar que distintos estudios plantean que las telesecundarias brindan servicio en localidades de alta y muy alta marginación (INEE, 2017a), ubicadas en localidades con grandes carencias (INEE, 2015; INEE, 2017a), siendo este aspecto un panorama desalentador y desfavorable de gran peso.

En las escuelas existen un sinnúmero de situaciones y problemáticas que permean y determinan la vida institucional; el propio acontecer diario de las organizaciones escolares dejan entrever situaciones que llevan a la reflexión y análisis de la vida escolar, en su interior se observan problemáticas (convivencia escolar, inclusión, desempeño docente, aprendizaje, resultados educativos, entre otros) que tienen nexo con el papel del director; habría que decir, que dentro de las escuelas se manifiestan temáticas dignas de ser estudiadas desde diferentes aristas, por ejemplo el mejoramiento de excelencia educativa, participación de los padres de familia, dada su relación con la función directiva.

Después de todo, los vacíos existentes en distintas investigaciones permiten puntualizar que es primordial comprender la tarea de los directores escolares desde el interior de la vida escolar, su singularidad, su cotidianidad, sus relaciones, ya que se piensa que las instituciones educativas son sistemas de actividad política y “un aparato del estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica” (Bardisa, 1997, p. 18). Esto conlleva a reconocer si los directores como líderes asumen que su única misión es conocer las leyes, cumplirlas y hacer que los demás las cumplan, o su tarea va más allá; se tendrá la oportunidad de entender el funcionamiento de la institución, a partir de conocer su vida interna, los intereses presentes, el ejercicio de poder generado de la interrelación entre director y docentes de la escuela. Aun cuando se cree que el director de telesecundaria tiene autoridad para tomar decisiones de la escuela, no significa que posee capacidad de liderazgo; se concibe que las escuelas no son espacios neutros ni funcionales como tales, en ellas convergen relaciones de poder que generan un acontecer escolar específico, de tal forma que entre docentes y directores media el liderazgo.

Desde la perspectiva política de Ball (1989) sobre las escuelas, se hace hincapié en las interacciones a nivel de grupo, el mantenimiento del control de los directores, la toma de decisiones, y la existencia de diversidad de metas. Por tal motivo, se valora que la investigación resulta pertinente porque aborda las exigencias políticas, las competencias y estilos del liderazgo directivo; se comprenden las estrategias que el director utiliza para conseguir las metas programadas a partir del ejercicio del poder que ostenta (Bardisa, 1997), luego entonces, desde la postura de Hoyle se debe de conocer lo que no se sabe de las escuelas “hay que captar el lado oscuro de la vida organizativa” (1986, como se citó en González, 1998, p. 256).

A lo largo de la educación en México el director escolar ha tenido un papel principal para la vida, funcionamiento y organización de una escuela, por tanto, es una temática que merece ser estudiada, pero ¿por qué se centra en el director y su liderazgo escolar?, en primer lugar porque es la figura educativa que dirige las instituciones; en segundo momento por ser un tema que la política pública lo puntualiza como trascendental en la vida escolar; en tercer lugar porque su función como líder deja entrever la significación que tiene para el funcionamiento, organización e inclusive la vida interna de la institución; y por último porque la escuela es una organización, un sistema micropolítico, con dinámicas de poder, con rasgos singulares que "no tiene un carácter racional, estático y estable, sino dinámico, a veces irracional e inestable (...) [y] está inmersa en un contexto que la condiciona" (Santos, 2000, p. 227).

Se afirma que en el actuar del director existen rasgos personales y la propia organización escolar, el contexto hace que los problemas internos de las instituciones sean atendidos o bien se incrementen, por consiguiente, hay que conocer las realidades internas, porque observando y explorando sus profundidades se puede entender las intenciones, expectativas presentes, encima, se cree que las relaciones entre los actores educativos, la manera en cómo se organizan para alcanzar los objetivos escolares y las metas, está influido por el proceder del director escolar.

Desde hace ya varios años, se implementaron diversas iniciativas como el programa de escuelas de calidad -PEC-, el Servicio Profesional Docente (SPD), el Acuerdo 717 (SEGOB, 2014) en el que se establecen lineamientos legales que reconoce al director escolar como pieza clave para hacer cumplir los preceptos legales del máximo rendimiento para alcanzar los objetivos educativos, pero cabe puntualizar que el discurso oficial exige y demanda que la actividad directiva se ajuste a las nuevas demandas de la política educativa actual, sin detenerse a reconocer que el director "a menudo hace algo más y no siempre lo que teóricamente se le asigna" (Valencia, 2010, p. 37), y aun y cuando se acepta que el papel del director es trascendental, en tanto líder que dirige las escuelas por tener un poder legal que le concede autoridad (Ball, 1989), en la vida escolar interna y cotidiana, ha hecho falta fortalecer su liderazgo. Frente a esta situación es significativo ver que las telesecundarias, como cualquier otra organización tiene una vida particular que le imprime un estilo propio de funcionamiento y un carácter específico al rol del director.

Así, actualmente los directores enfrentan, en el día a día, nuevos retos para ejercer su función, su rol es multifacético y está cargado de más responsabilidades, su tarea se ha complejizado, se desprende entonces, que hay que volver la mirada hacia ellos, de igual modo, se cree que a través de su liderazgo se pueden producir cambios en la organización escolar y generar condiciones necesarias para promover, tanto las mejoras en el aprendizaje, la consecución de los objetivos institucionales, como el establecimiento de ambientes adecuados (Barrientos y Taracena, 2008).

La tarea de un directivo está inmersa en los ámbitos cultural, político, ideológico, organizativo y de funcionamiento de las escuelas; y además el contexto escolar, sus valores, idiosincrasia, creencias y prácticas, relaciones de poder, estructura y formas de operar le dan sentido y singularidad a la cotidianidad de la escuela, por tal motivo, se cree necesario verlo desde la óptica de la micropolítica y, a la vez, lo que importa es lo que las personas perciben como importante, a todo esto; las fuerzas que mueven a los seres humanos son las ideas, sus creencias, sentimientos y motivos internos, es decir, su subjetividad; asimismo, se está frente a “una organización que se construye socialmente entre conflictos, consensos, tensiones, posibilidades que no pueden ignorarse porque son expresiones de poder y vehículo para definir y orientar la vida de las organizaciones escolares” (González, 1998, p. 52).

En este marco de complejidad contextual, el directivo que representa las instituciones, en muchos casos, no necesariamente cuenta con una formación apropiada para dirigirla, en virtud de que concede prioridad a lo administrativo y organizativo por encima de lo pedagógico, situación presente en las instituciones que conforman la zona escolar V059; ellos, no fueron capacitados o formados para desempeñar su función; a pesar de que ascendieron al puesto por su participación en el examen de promoción convocado por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente-CNSPD (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013), o por la Ley general del sistema para la carrera de las maestras y los maestros (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019); creyeron que era fácil y cómodo ser director, de manera que, se han ido formando empíricamente en el día a día; y, principalmente dan atención a lo inmediato, lo emergente y lo necesario, sin conocer y reconocer que se debe de atender las dimensiones que marca la normatividad vigente (SEP, 2018), en los cuales se establece el ejercer una gestión escolar

en todas sus dimensiones, ser un profesional de la educación que promueva los principios éticos y legales, conocer el contexto sociocultural de la escuela y establecer redes de colaboración. Esto es, no han tenido una preparación profesional ad hoc para ejercer la función directiva en la vida escolar.

Ante esta realidad es imprescindible subrayar que el panorama se torna en un reto; se acepta que en las telesecundarias existen referentes y componentes que, a partir de una dirección potencial, se puede promover una mejor toma de decisiones, logro de objetivos, metas organizacionales y educativas de alto impacto. Ante todo, es importante y esencial desarrollar un conocimiento de las organizaciones escolares, porque la generalidad de los estudios de las escuelas del país dan cuenta de su eficiencia, excelencia, focalizan su atención en el clima organizacional, dejando de lado su vida micropolítica y la política que se hace latente de manera interna y externa en las escuelas; existen algunas investigaciones que estudian la micropolítica de las instituciones; es por esto, que el objeto de este estudio es el papel del director escolar de telesecundaria en el bienio 2018-2020.

Es un estudio de caso que describe las experiencias vividas, explicando los significados que la tarea directiva tiene para los que participan en las organizaciones escolares, para ello, se obtuvo las visiones, creencias, opiniones y descripciones de los actores educativos que forman parte del estudio (directores, docentes y personal de supervisión); y a partir de su análisis e interpretación se enuncian los significados obtenidos; y se retoma la vertiente interpretativa, haciendo que la vida interna de las escuelas se manifieste y se comprenda el actuar del director y tener con ello el conocimiento de la realidad escolar de las telesecundarias; de lo antes expuesto se desprenden las siguientes preguntas de investigación.

¿Cuál es el papel del director escolar en las dinámicas micropolíticas de telesecundaria?

Específicamente:

¿Cómo es la vida organizacional de las telesecundarias bajo la dirección del director escolar?

¿Cuáles son los escenarios micropolíticos de las telesecundarias que tienen directores definitivos, por tiempo fijo y provisional?

¿Cuál es el significado, estructura y esencia del director y su liderazgo en telesecundaria?

¿Cuál es el papel del director escolar como líder de la mejora desde la percepción de los actores educativos?

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Comprender el papel del director escolar en las dinámicas micropolíticas de telesecundarias.

Objetivos específicos:

- Explicar la vida organizacional de las telesecundarias bajo la dirección del director escolar.
- Interpretar los escenarios micropolíticos de las telesecundarias que tienen directores definitivos, por tiempo fijo y provisional.
- Caracterizar el significado, estructura y esencia del director y su liderazgo en telesecundaria.
- Analizar el papel del director escolar como líder de la mejora desde la percepción de los actores educativos.

1.5 Supuesto de la investigación

En las telesecundarias existe una realidad particular, compleja y concreta, con una gran carga de prescripciones externas y presión social, donde existe una vida organizacional escolar no siempre visible, de tal forma que se asume un limitado conocimiento de las dinámicas micropolíticas de poder, control, diversidad de metas, toma de decisiones e intereses presentes en las instituciones educativas.

1.6 Justificación

El gobierno mexicano ha realizado grandes esfuerzos por mejorar la educación pública; no obstante, enfrenta grandes incertidumbres, cambios y transformaciones en su política educativa y existe la preocupación por garantizar el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, la realización del estudio cobra gran importancia, porque la función directiva constituye un factor decisivo en la organización de las escuelas telesecundarias en nuestro país, pero además ha sido poco estudiado; y no se exagera en afirmar que el papel del director en telesecundaria aparece en la literatura mexicana de manera ocasional.

En ese tenor, esta investigación es útil, por una parte, para conocer la vida micropolítica de las telesecundarias (poder, control, diversidad de metas, actividad política-toma de decisiones e intereses) y no sólo para enunciar los aspectos de la función directiva que permiten una organización escolar adecuada; y por otra, para reforzar desde el interior de las escuelas el cambio y mejora en la educación, incluso, se concibe que las prácticas habituales de los directivos, las condiciones de organización y funcionamiento de éstas, hacen la diferencia en los procesos educativos; desde esta mirada el rol de los directores adquiere gran relevancia debido a la gran complejidad de las realidades institucionales.

Los profesores que desempeñan posiciones de dirección y supervisión de las instituciones de educación básica eran profesores que por distintas vías asumieron estos cargos; generalmente eran egresados de una escuela normal que los formó para el ejercicio de la docencia, pero que por su experiencia, un examen de oposición resuelto favorablemente, u otros factores extrínsecos, ascendieron a dicho puesto, sin contar con una formación, capacitación o entrenamiento previo para el desempeño de sus funciones, y menos aún, fueron asesorados para atender la modalidad de telesecundaria, indiscutiblemente, es significativo y pertinente identificar el poder y control que ejercen al contar con la autoridad que les fue conferida legalmente a fin de alcanzar las metas de la escuela como organización. Si bien es cierto que antes de ser director, primero fue docente que empleaba metodologías y técnicas para enseñar, conducir y evaluar el aprendizaje, en su posición de director emplea estrategias para dirigir, organizar, coordinar, promover una organización educativa en su gestión institucional, escolar y pedagógica.

Visto así, la información que arroja esta investigación permite conocer y entender la cotidianidad -el lado oscuro- de las telesecundarias a partir de su enfoque interno-vida interna- como de su enfoque estructural- aparato del estado-; otra de las razones de abordar el tema, está vinculado con el quehacer diario de las escuelas, en ellas los aspectos administrativos ocupan un lugar central por encima de lo académico. Esto último exige de los directores conocimientos, habilidades académicas, principios normativos y éticos para el desempeño de su función como director, que en la cotidianidad no se hacen presentes. Por tal razón, con este estudio se hace ver al director, docentes y personal de supervisión, que el ejercicio directivo es trascendental si se considera la vida micropolítica de la escuela, se trata en suma de ofrecer información que permita a los directores resignificar su rol como líderes escolares y contar con elementos que les ayude al manejo adecuado de la organización, a tomar decisiones, ejercer su poder, negociar, alcanzar metas, enfatizando que el principal beneficiario es el alumno, al mejorar su logro académico.

Asimismo, esencialmente, se entiende y comprende que el papel del director es decisivo como líder institucional, pero su responsabilidad de gestar el mejoramiento de la educación depende de factores de la vida micropolítica de las instituciones, pues a la vez, su intervención está condicionada a las interrelaciones que se dan al interior de cada institución educativa.

En este sentido, Ball (1989) observa que las circunstancias sociales, institucionales y personales afectan la manera en que las políticas son entendidas por quienes la debieran poner en práctica y con ello se reconoce la necesidad de fortalecer la función directiva. Es indispensable centrar el trabajo en la asunción de un liderazgo de los directores, con el objeto de lograr mejores organizaciones educativas; es así como, el estudio comparte información relevante sobre la vida interna de las instituciones y se contribuye a que el equipo de las supervisiones escolares tenga la posibilidad de entender el rol de este actor educativo y proponer actividades que lleven al director a impactar en las actividades y ámbitos de su injerencia.

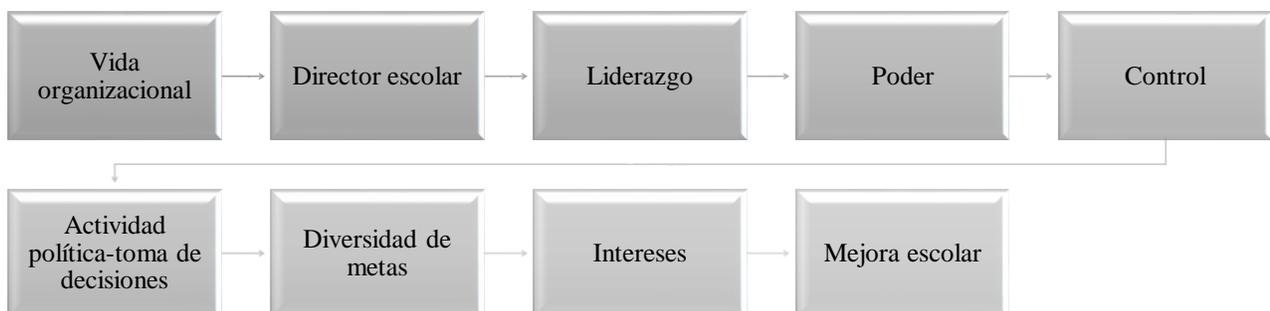
Finalmente, el estudio tiene pertinencia social porque los resultados permiten profundizar en el papel del director como líder en la vida micropolítica de las telesecundarias y hay el convencimiento de la autora de la investigación que la dimensión de intervención del director, ofrece a todos los actores educativos información suficiente que da cuenta de la realidad propia de cada telesecundaria, y así, poder dar un acompañamiento y asesoramiento basado a un plan

sistemático de apoyo a las escuelas de acuerdo a sus necesidades educativas; y puede ser posible que, aunque sea una investigación de telesecundarias, ciertos resultados puedan ser aplicables a otros niveles educativos porque, las dimensiones y características de un director están presentes en todas las instituciones educativas, aunque se reconoce la diversidad escolar.

1.7 Sustento teórico

Desde el paradigma cualitativo, el uso de la teoría, al hacer estudios de caso, es una gran ayuda para definir el diseño de investigación apropiado y la recopilación de datos, esto es, todo aquello que tenga poder de descripción, comprensión y transformación tiene utilidad (Rodríguez, Gil y García, 1999) de ahí, que en esta investigación se parte de un enfoque micropolítico en las instituciones educativas de telesecundaria, teniendo presente las categorías de análisis, para ello, es urgente entender sus significados y su relevancia en la política educativa actual y en la vida cotidiana de las instituciones (Véase Figura 1).

Figura 1. Categorías del estudio de caso



Fuente: Elaboración propia sustentada en Ball (1989) y Bardisa (1997).

A lo largo de este planteamiento se ha expuesto la relevancia que tiene conocer los motivos y las creencias que están detrás de quienes dirigen las telesecundarias del Estado de México, desde el paradigma cualitativo se da cuenta de la vida micropolítica de las escuelas; lo que dicen y hacen los actores educativos es producto de como definen su mundo, por eso, se hace un análisis, comprensión e interpretación de la acción directiva, el estudio por tanto, versa sobre el acontecer

diario de una institución, vale decir, en su contexto natural, para ello, se captura las percepciones de los actores desde dentro de las instituciones a fin de comprender las complejas interrelaciones presentes, de igual manera, se tiene la posibilidad de tener en cuenta la realidad propia de cada institución desde su articulación, donde los sujetos actúan de manera distinta derivado a que se hallan en situaciones diferentes. Razón por la cual, las categorías que se trabajan son las antes enunciadas.

La teoría que sustenta esta investigación, como marco interpretativo, es la micropolítica, dado que lleva al concepto en sí mismo y no a la generalización, a través de esta se da sentido a la complejidad de la vida organizativa; se sostiene que cada organización escolar tiene su especificidad, siendo fundamental entender la articulación de los hechos en su forma holística.

1.8 Diseño metodológico de investigación cualitativa

Este estudio aborda realidades específicas de la vida de las telesecundarias; es una investigación cualitativa con un enfoque metodológico de estudio de caso, teniendo presente que el nivel de conocimiento al que se llega va desde el exploratorio, descriptivo y explicativo (Yin, 2003), a fin de comprender e interpretar la realidad interna de las telesecundarias; se acopia información de fuentes primarias y secundarias; y se utilizan las técnicas de “observación, [y] la entrevista” (Stake, 2010, p. 99) y se trabaja además con entrevistas narrativas.

1.8.1 Fundamento epistemológico de la investigación

El objeto de estudio de esta investigación como se ha mencionado son los directores escolares y se plantea la necesidad de presentar la fundamentación epistemológica sobre la cual se orienta la construcción de la relación de las categorías de la vida organizacional, liderazgo, director escolar, poder, control, diversidad de metas, toma de decisiones, intereses y mejora escolar, a fin de percibir el liderazgo que ejerce esta figura educativa. Este estudio rescata que para construir abiertamente

el conocimiento hay que ver a la realidad de manera holística por ser una investigación de corte cualitativo, dada la articulación que se da entre las dinámicas micropolíticas de las telesecundarias en su ambiente natural con el papel del director escolar.

En este estudio el contexto institucional se entiende desde la articulación entre lo dado y lo potencial- lo construible, entre lo histórico y lo político, entendiendo que las escuelas como instituciones sociales cuentan con una historia propia, en su interior y en el día a día se vive dinámicas micropolíticas que son construidas por sus actores participantes; se concibe por ello que lo que acontece en las instituciones se construye (Zemelman, 1992).

El rol del director, por tanto, se le estudia inmerso en la organización socio-cultural, de su entorno, de su historia, de su origen, de la personalidad del sujeto, de su contexto social, de su micropolítica, donde el presente es visto como un momento activo y cambiante, dado por el pasado, pero a la vez se construye y en este caso, es por sus dinámicas de la institución, el presente es mutable; de ahí la relevancia de reconocer que cada una de las dinámicas tiene relación unas con otras, de igual modo, no se puede hablar de una sola sino se habla de las demás.

En este estudio se buscó comprender la función directiva a partir de conocer las realidades de cada institución, especialmente la organización institucional interna de cada telesecundaria, con respecto a las dinámicas micropolíticas de poder, control, diversidad de metas, toma de decisiones e intereses y contribuir al conocimiento de la realidad específica de su vida interna y poder captar “la realidad como un complejo articulado” (Zemelman, 1992, p. 42); al hablar de estos aspectos se pretendió tener visiones completas del fenómeno educativo. Desde una visión holística se plantea la construcción del conocimiento de los directores escolares como líderes de la institución sin dejar fuera regiones de la realidad significativas -aspectos macropolíticos y micropolíticos de la escuela- para la definición de prácticas de transformación y de cambio.

Para entender la práctica directiva es forzoso destacar que la función está dada no sólo por las políticas educativas emanadas del sistema educativo nacional, sino también por la singularidad organizativa de cada institución, la cotidianidad de las escuelas, el poder existente, la existencia de coaliciones, los momentos de decidir, la negociación, entre otros, y con ello se observa que el todo es el que da sentido a las partes en cuanto las incluye; las partes, a su vez, son el movimiento de esa inclusión. El estudio llega al conocimiento y comprensión del significado de directivo desde la

perspectiva de la política educativa nacional, desde los significados que los propios actores educativos le atribuyen, a fin de comprender que su papel está condicionada, posibilitada y limitada por la cultura en que se vive y por los actores que participan, sus valores, su formación y por aspectos espaciotemporal, entre otros.

1.8.2 Perspectiva de investigación cualitativa

Esta investigación versa en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico de investigación que tiene por finalidad descubrir, comprender e interpretar los hechos y fenómenos, las relaciones de un determinado ámbito de la realidad (rol de los directores escolares de telesecundarias); y está basado en el enfoque cualitativo, partiendo del hecho de que se estudia la realidad en su contexto natural-las telesecundarias, donde las personas y el escenario son vistos desde una perspectiva holística, se comprende desde el propio marco de referencia de quien actúa -el director-, del mismo modo, es inductiva, porque el investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposición y ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez, aspecto fundamental en la inmersión a las escuelas, todas las perspectivas son valiosas, se obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias, todos los escenarios y personas son dignos de estudio y la investigación es un arte (Taylor y Bogdan, 1994).

Fue necesario recoger toda la información necesaria y suficiente para entender la tarea directiva; con el propósito, de estructurar la información en un todo coherente y lógico a partir de la categorización e interpretación de la información, donde se captan las dinámicas micropolíticas y se utiliza las distintas fuentes de aproximación; el estudio se orientó a los descubrimientos descriptivos, analíticos y explicativos fundamentados en la realidad a fin de presentar datos reales, ricos y profundos; siendo esencial reconocer que el objetivo de esta investigación cualitativa fue llegar a la comprensión del fenómeno, centrado en la indagación de hechos (Yin, 2003), es decir, en el papel del director de las telesecundarias.

Para fines de este estudio se siguió el proceso de la investigación cualitativa (Rodríguez, et al., 1999) que puntualiza la fase preparatoria, de trabajo de campo, analítica e informativa estableciendo y rescatando las particularidades del enfoque metodológico que se utilizó: el estudio de caso, a través del cual se logró contar con “descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples” (Stake, 2010, p.34), visto como un proceso dinámico que se construye, se escribe y reescribe, se actualiza y se profundiza en la medida que se van abordando los nuevos conocimientos o bien se cuenta con mayor información y reflexión (Cifuentes, 2011).

1.8.3 Nivel de conocimiento

Se destaca que en toda investigación se debe tener presente el nivel de conocimiento al que se aspira llegar, las principales estrategias utilizadas en estudio de caso son “exploratorios (...) descriptivo y explicativo” (Yin, 2009, p. 7) hasta llegar a la comprensión y análisis de la información y se determinó caracterizar el fenómeno educativo del papel de los directores escolares indicando sus rasgos particulares o diferenciadores de acuerdo a la vida interna en la que ejerce su función, precisamente, se hizo uso del primer nivel; en el momento de ordenar, disponer, agrupar o clasificar los descubrimientos de las propiedades y atributos comunes del fenómeno en cuanto a la acción directiva, las dinámicas de la micropolítica, entre otros; se dio un informe detallado y descriptivo del liderazgo de los directores escolares, utilizando el segundo nivel,; al mismo tiempo, se trabajó con el nivel explicativo porque se da cuenta de la realidad, explicando su significatividad, se emiten y detallan afirmaciones o juicios sobre el rol directivo.

Al ser el estudio de caso un método que se orienta a profundizar en casos específicos -las telesecundarias-, se contempló como caso o sucesos únicos, a la vez que comunes, comprendiendo su unicidad, su particularidad y su complejidad (Stake, 2010; Simons, 2011) para lograr comprenderlo; y, al tener esta estrategia investigativa como fin el describir, analizar, interpretar y comprender la realidad social de las telesecundarias, es que se puede profundizar en el papel del director escolar para llegar a nuevos significados y los argumentos utilizados se basan en un estudio empírico, interpretativo y crítico, para informar con objetividad, claridad y precisión acerca de las observaciones realizadas y de las experiencias de los demás (Rodríguez, et al., 1999).

1.8.4 Enfoque metodológico de investigación cualitativa

Esta investigación se realizó desde el paradigma cualitativo y, particularmente, se fundamentó en el método: conceptualizado como estudio de caso propuesto por Stake (2010), quien precisa que “el caso es considerado algo específico, algo complejo y en funcionamiento” (p. 16); está orientado a profundizar en casos específicos, más que generalizar; estudia a profundidad un número reducido de casos y se procede por inducción analítica al identificar dinámicas particulares, así mismo se alude a que “el método de estudio de caso permite (...) conservar las características holísticas y significativas de eventos de la vida real, como (...) comportamiento de grupos pequeños, organización y procesos de gestión” (Yin, 2003, p. 4), es “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad dentro de su contexto, de su vida real” (Yin, 2003, p. 18), tal es el caso del análisis que se hace de las telesecundarias, precisamente, se concibe que “son casos particulares, heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes; privilegian a los sujetos inmersos en la situación problemática” (Cifuentes, 2011, p. 49).

A partir del estudio de caso, se comprende con mayor claridad y profundidad un caso particular, y esta investigación se centró en la acción directiva a partir de la vida micropolítica, buscando el detalle; al estudiar a profundidad el caso de las telesecundarias se descubrió y rescató propiedades esenciales. Como se aprecia el estudio de casos permite explorar y descubrir las situaciones en que está inmerso el director escolar y explicar los vínculos entre diferentes intervenciones a partir de recoger y registrar datos y con ello lograr una mayor comprensión e interpretación del fenómeno que se estudia y dar paso al descubrimiento de nuevos significados y ampliar la experiencia. Retomando la clasificación de Stake (2010), Yin (2003), Denzin y Lincoln (2013), la presente investigación es un estudio de casos colectivo, la cual se realiza por el interés que se centra en la indagación de la acción de los directores escolares de telesecundaria, en un número determinado de casos conjuntamente, se trata de un estudio intensivo de varios casos únicos para estudiar la realidad de una zona escolar.

Particularmente, esta investigación se trabajó con cuatro telesecundarias que conforman la zona escolar V059, que fueron seleccionadas por su importancia de contar con directores con distinto tipo de nombramiento (indeterminado, por tiempo fijo y provisional), por la relevancia que cada

caso aporta al estudio en conjunto y porque ofrece equilibrio, variedad y la oportunidad para aprender (Stake, 2010). En este sentido, los aspectos que llevaron a su selección son la facilidad de acceso a ellos, que existe la alta probabilidad de que se mezclen procesos, personas, interacciones con las cuestiones de investigación; el establecer buena relación con los informantes, se puede desarrollar el papel de investigador y se asegura la calidad y credibilidad del estudio (Stake, 2010); y sobre todo hay variedad, se encuentran en distintos municipios, y está equilibrado el estudio porque se compensan las características de una y otra escuela, además, no es fácil acceder a todas las telesecundarias del Estado de México Teniendo en cuenta que es un estudio de caso que recupera y se fundamenta a partir de la observación no participante, la entrevista semiestructurada y la entrevista narrativa.

1.8.5 Inmersión al campo de trabajo

En el proceso de inmersión al campo hay dos fases elementales que se tuvieron en consideración para la recopilación de los datos y que da sustento a la investigación: la inmersión inicial y la inmersión total. El ingreso al campo fue progresivo y permanente, partió desde el consentimiento verbal, teniendo presente el permiso de la supervisión escolar (encargada del despacho) a la que pertenecen las telesecundarias objeto de estudio y el permiso de los sujetos de la investigación - los directores escolares-, para poder tener la posibilidad de recoger la información tanto de los participantes como de los informantes (Stake, 2010). A la autoridad directiva de las instituciones que permitió el ingreso a la escuela se le define como portero, sujetos que en todo momento manifestaron disposición en participar en el estudio (Rodríguez, et al., 1999) y facilitaron el ingreso, la aplicación de los instrumentos para la recopilación de la información.

En el proceso de inmersión inicial se utilizaron dos estrategias, primeramente, un vagabundeo, considerado como un acercamiento de carácter informal, en el que se obtuvo información previa sobre el escenario, el entorno (las escuelas), contando con datos precisos para poder hacer las observaciones como lo fue las sesiones de CTE, los CTZ, reuniones, cursos y al interior de cada institución educativa.

En la construcción de mapas sociales, espaciales y temporales, se contó con un acercamiento formal, para allegarse de información sobre los participantes, se utilizó el mapeo social para conocer las características de la población objeto de estudio, identificándose que existen escuelas con rotación constante de docentes, generando en ella situaciones particulares; el espacial involucró la localización de las personas y acontecimientos dentro de la institución, por ejemplo, se identificó que se reúne el director con el personal docente, principalmente, en la dirección, el aula o en el patio escolar donde se dialoga sobre asuntos escolares; en este mismo sentido, conocer información sobre la disposición física de la institución, las formas de organización permitió determinar los momentos viables para recuperar la información; y el temporal permitió reconocer los ritmos establecidos en cada escuela en relación a la jornada escolar, etc.; el reconocimiento físico de la institución, el acercamiento a las personas permitió obtener datos de las escuelas y contextualizar el objeto de estudio. El vagabundeo contribuyó a determinar los informantes que apoyarían el proceso de investigación y el mapeo favoreció el acercamiento a las instituciones a partir de observaciones que se registraron en notas de campo.

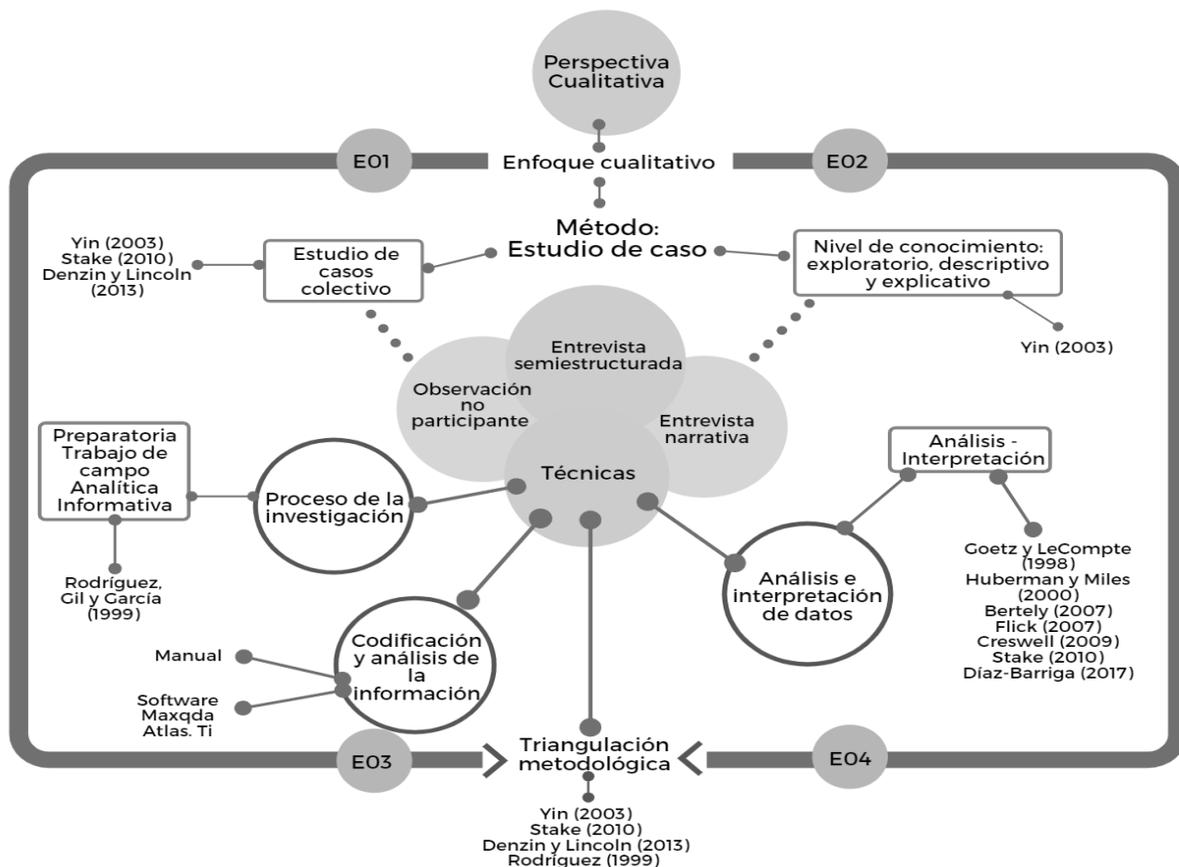
El proceso de acceso total al campo implicó gestionar el permiso de la autoridad competente que permitió ingresar a las instituciones educativas en las que se realizó la investigación, se contó con el contacto formal -solicitud y respuesta oficial- y se procedió a realizar una reunión informativa con los participantes a fin de explicar el proyecto de investigación; posteriormente se realizó la inmersión total para acceder a la información tener una mejor comprensión del rol directivo y poder rescatar las conductas de los sujetos -directores escolares- en el preciso momento en que suceden, el acceder al campo generó enfrentar la visión de realidad con la de otros actores educativos (Rodríguez, et al., 1999). Esto es, se accedió al campo con el fin de identificar el papel del director escolar en la vida micropolítica; particularmente, fue el momento de acopio de la información que los participantes proporcionaron.

Asimismo, a partir de la revisión previa del sustento teórico de la investigación se tuvo preciso desde categorías iniciales y emergentes que dan sustento a la investigación, los momentos específicos en los que se observó, teniendo en cuenta las normas formales e informales del funcionamiento de las instituciones para que como investigador no se interfiriera en su cotidianidad escolar. En este proceso, se pusieron en juego habilidades sociales que permiten acceder al centro, obtener la información suficiente y necesaria del objeto de estudio, de ahí que se puso especial atención y

cuidado al actuar de los sujetos educativos con los que se trabajó en cuanto a lo que dicen y hacen desde una mirada micropolítica.

En la inmersión se construyó un modelo metodológico que permite expresar el proceso seguido en el estudio de caso (Véase Figura 2).

Figura 2. Modelo metodológico del estudio de caso



Nota: Modelo referencial cualitativo del estudio de caso del director escolar en las dinámicas micropolíticas telesecundaria de la Figura 2 se sustenta a partir de los fundamentos metodológicos de Yin (2003), Stake (2010) y Denzin y Lincoln (2013).

Modelo que permite mostrar el procedimiento utilizado en este estudio de caso, resaltando la relevancia del acopio de la información, así como de la codificación, análisis e interpretación de los datos empíricos obtenidos en la inmersión al campo.

CAPÍTULO 2

EL DIRECTOR ESCOLAR EN LAS TELESECUNDARIAS

Presentación

Las escuelas telesecundarias son vistas como instituciones únicas, complejas, con una singularidad y cotidianidad propia, tienen tanto una estructura específica, como relaciones e interacciones diversas entre sus miembros, en ella se gestan procesos a partir de la cultura determinada en la que se inserta y del entorno que la rodea. Se acepta que está conformada por “elementos diferenciados e interrelacionados (...) se valora la conexión mutua de los diferentes componentes” (Gairín, 2004), por tal motivo, se ve a la escuela como una unidad holística, poniendo el énfasis en el todo, antes que en los elementos individuales, se deduce entonces, que las dinámicas micropolíticas son aspectos determinantes en el papel del director escolar, pero es más, se cree que el liderazgo del director es influyente para la vida interna de las instituciones.

La relación entre el docente y el director condiciona y determina la realidad interna de las telesecundarias, la cual también está mediada y condicionada por las políticas nacionales en materia educativa, por tal motivo, cobra realce conocer y profundizar sobre su quehacer, el estudio plantea que a través de desarrollar un capital profesional al interior de las instituciones se alcanzará que el director como líder sea un líder del aprendizaje, sin descuidar claro está las demás funciones inherentes a su cargo. Recuperar tanto las políticas educativas, como el marco normativo de la función directiva, permite entender y reconocer la importancia que él tiene para el funcionamiento de cada institución educativa.

2.1 La escuela como organización

Para poder ahondar sobre las telesecundarias es primordial, en primer lugar visualizar que toda escuela es vista como única, tiene condicionantes sociales, legales, organizativos y psicológicos comunes, presiones externas que le confieren diferenciación con otras; frente a las características genéricas de las escuelas cada una las encara de forma diferente (Santos, 1994), cada institución y más, cada telesecundaria cuenta con una singularidad y cotidianidad propia; se concibe que para entender la vida política es esencial relacionar el enfoque interno y externo con la intención de estudiar y analizarlas como “sistemas de actividad política (...) micropolítica educativa (...) y del enfoque estructural que representa a la escuela como un aparato del estado” (Bardisa, 1997, p. 18).

Existen orientaciones políticas dirigidas a las escuelas y a su vida diaria haciéndose presente la micropolítica como la macropolítica y se caracteriza en su interior por una cotidianidad específica y los principios que guían el análisis del funcionamiento organizacional están representados en el modo en que los actores, definen interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan (Ball, 1989), en ellas se desarrollan dinámicas que no se ven a simple vista pero, llevan a negociaciones, cohesión, consenso, diálogos, acuerdos, entre otros.

La escuela vista como institución y como organización compleja, paradójica, contradictoria presenta dos caras, la macropolítica -contexto macro en el que se instala, al que sirve y que la rige- refleja lo establecido formalmente a partir de leyes, decretos y regulaciones jurídicas; y la micropolítica -características de cada escuela en su contexto concreto, en su funcionamiento interno y peculiar- (Santos, 2000), lo que está establecido por la fuerza de la tradición (Azzarboni y Harf, 2003) y para este estudio se considera que detrás de estas dos caras se encuentra un lado oscuro, tras bastidores; después de todo, sus tradiciones, su forma de hablar, de actuar, sus conductas, sus ritos y rituales le impregnan una especificidad a la vida interna de la institución y, por eso, la importancia de reconocer y descubrir la parte que no es visible, el lado que no está iluminado y que no es patente a primera vista.

Para entender la vida micropolítica de las telesecundarias se tiene presente los conceptos clave: poder, diversidad de metas, actividad política-toma de decisiones, intereses y control (Ball, 1989), donde los procesos políticos dentro de la organización escolar hacen ver a la escuela como una organización política más que como una organización racional (González, 1998). Desde la toma de decisiones, el diálogo, las alianzas, los intercambios, la comunicación, la cultura y el clima organizacional, todo en conjunto forman la vida de una organización y dan paso a la micropolítica de la institución (Peniche, Lorenzo y Cáceres, 2012) y permiten entender la vida institucional.

Se concibe que el concepto actual de lo que deben hacer los directores es confuso, sus responsabilidades han aumentado, su rol debe estar centrado en la enseñanza (Fullan, 2016), así que es primordial ver a las escuelas como unidades educativas, en el que la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo sea la tarea más importante (Antúnez y Gairín, 2000), sin dejar de reconocer que al interior de las instituciones convergen realidades inherentes a las

cotidianidades institucionales, en estas organizaciones no todo es evidente, los rituales, normas e interpretaciones están instalados en la estructura y el funcionamiento de la organización escolar.

Por un lado, la escuela tiene una personalidad, un estilo, está compuesta no sólo por sus aspectos notorios, y que se visualizan e imponen a la mirada (edificio, limpieza, comportamiento) y por otro lado, la componen aspectos no siempre visibles: el estilo de vínculos, las formas presentes en la toma de decisiones, la percepción de los actores educativos sobre la escuela y sus prácticas cotidianas (Frigueiro, Poggi, y Tiramonti, 1992), cada una cuenta con una identidad y particularidad propia; en ella se concentran múltiples expectativas e intencionalidades y se desarrolla una práctica educativa sistematizada en la que intervienen tres actores principales: el docente, el alumno y el director; desde un enfoque organizacional (Escalera, 2014), la escuela es un contexto en el que convergen diferentes dimensiones que van conformando la realidad institucional y determinan la vida micropolítica; las cuales se hacen presente de forma total y holística, nunca aparecen disociadas unas de otras, estas son la estructural, relacional, procesos, cultura y entorno:

– *Dimensión estructural*: se refiere a como está organizada la institución educativa, la disposición de sus diferentes aspectos formales, la estructura física o infraestructura, puestos de trabajo (en telesecundaria, sólo existe director escolar y docentes), funciones, horarios, mecanismos de comunicación e información, mecanismos de coordinación y control de las actividades; involucra cómo se organiza y distribuye el trabajo y los dispositivos establecidos formalmente para operar y tomar decisiones; hay organizaciones rígidas, flexibles, centralizadas, participativas para la toma de decisiones; la estructura de las instituciones deriva de la normatividad, de regulaciones oficiales, pero no define y explica en su totalidad su funcionamiento.

– *Dimensión relacional*: tiene que ver con el conjunto de relaciones o redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que integran la institución; las escuelas objeto de estudio están conformadas como máximo de siete personas, incluido el director; en ellas hay relaciones de tipo formal enmarcadas en la normatividad y en los procedimientos de trabajo, algunas relaciones dependen de las concepciones, expectativas e intereses que no siempre son semejantes y compatibles entre sí; hay relaciones de cooperación, sincronía o bien individualistas o de enfrentamiento, relaciones profesionales enfocadas al trabajo colegiado, relaciones espontáneas

que surgen a partir de la identificación personal, amistad o rechazo entre los integrantes; relaciones micropolíticas que dan cuenta de los diferentes intereses y expresiones de poder e influencia existente en las instituciones, se pone de manifiesto pactos, alianzas, dinámicas de control, manejo de la información, negociaciones, que denotan interacciones diversas.

– *Dimensión procesos*: en las escuelas se hacen patentes diferentes procesos, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la razón de ser o proceso medular de la organización (de acuerdo con lo que emana de las políticas educativas, ya que desde la postura de algunos autores y datos empíricos manifiestan que se le da prioridad a lo administrativo); los procesos no son independientes y descontextualizados, ninguno es más importante que otro. Hay una interdependencia entre ellos, se tiene en consideración que si uno falla o bien obtiene logros significativos los restantes sufrirán un efecto.

– *Dimensión cultura*: la cultura es el contexto social conformado por valores, supuestos, creencias, prácticas, rituales compartidos por los integrantes de la institución y que influyen en la manera de pensar y actuar, alude a como se realizan las actividades; se sostiene que lo que sucede en una institución no es casual, detrás de él subyacen creencias en torno a distintos aspectos: personas, educación, papel docente, estilos de comunicarse entre otros; la cultura se construye, existiendo culturas vigorosas con alto grado de cohesión donde se aprecia los valores y propósitos institucionales antes que los individuales, comparten una filosofía, y culturas débiles o fragmentadas con bajo nivel de cohesión, hay más intereses individuales que institucionales.

– *Dimensión entorno*: las escuelas no son organizaciones aisladas, están en permanente interacción con el entorno; se encuentran en un contexto amplio identificado como el ámbito geográfico, social, económico, político, cultural e histórico; de acuerdo a datos de Planea (INEE, 2018) las telesecundarias se encuentran en zonas de alta marginación, ubicadas principalmente en áreas semirurales o de bajos recursos; existe en ellas una influencia del contexto, por tanto, es indispensable fortalecer las relaciones de colaboración y beneficio mutuo a través de la vinculación con otras instituciones (aspecto que desde la postura de Fullan (2003), son las redes de colaboración) del mismo nivel o crear vínculos con otras organizaciones.

Cabe mencionar que el análisis de la escuela como organización permite entender que las dinámicas micropolíticas son efecto del papel del director escolar y a su vez su papel tiene efectos en la vida de las instituciones, además, se reconoce que las relaciones entre los actores educativos determinan y delimitan la función directiva y, es más, el liderazgo es un aspecto determinante de las relaciones con los otros, generándose una vida institucional determinada.

2.1.1 La cultura institucional

Para poder hablar del ejercicio del liderazgo de los directores escolares, en un primer momento se debe entender que la telesecundaria es una institución peculiar, su identidad está constituida por “características que comparten todas las organizaciones (...) las particularidades que la escuela tiene como institución y que la hacen diferente a cualquier otra organización (...) su contexto organizativo y la irreplicable forma de encarnar las características que tiene cada escuela” (Santos, 2001, p. 33) y por otro lado, es apremiante entender que la escuela como organización social cuenta con una dimensión cultural-cultura escolar que la delimita delinea y determina, desde este autor se valora que todas las escuelas se parecen entre sí y que todas difieren de forma espectacular, por eso resulta importante que antes de hablar del papel del director escolar sea imprescindible entender la cultura y su vida interna en la que se desarrolla.

Se tiene presente que la cultura se construye al compartir significados entre los actores, generando determinados comportamientos escolares y se destaca que al interior de cada una de las instituciones escolares existe una cultura educativa específica, construida mediante el encuentro con los demás, en la relación con los demás y en espacios físicos y normativos compartidos, tema de gran relevancia para poder entender las dinámicas micropolíticas (control, poder, toma de decisiones, intereses, diversidad de metas) que están presentes en las instituciones. Desde el discurso de la UNESCO se le define a la cultura:

Modo en que una comunidad organiza y clasifica su realidad, usa símbolos específicos para comunicarse, tiene determinados modos de comportamiento sujeto a normas específicas que son compartidas por todos los miembros de una comunidad (...) tendiente a crear sistemas sociales integrados e interrelacionados, con gran capacidad de adaptabilidad. (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007, p. 21).

Desde la micropolítica se acepta que estos aspectos están presentes en las instituciones educativas y por esta razón, se considera relevante conocer el lado oscuro de las instituciones donde las normas no siempre son aceptadas, se asumen, pero a su vez se cuestionan, donde los comportamientos están determinados por la ideología imperante, por los intereses presentes, los cuales en la cotidianidad no siempre son compartidos, en ella existen reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean la realidad y a su vez la condiciona, tiene condicionamientos implícitos que nacen de la cotidianidad, es decir, de su cultura.

Se valora que las telesecundarias tienen una cultura propia que regula el comportamiento de sus miembros, es una institución con una compleja micropolítica, donde existe un sistema de significados que es fruto de las interacciones sociales entre sus miembros. Por esta razón resulta primordial conocer la realidad de las cuatro instituciones, dado que convergen aspectos que le impregnan características particulares, y estos significados son producto de las negociaciones, interacciones que guían y definen las situaciones y los actos de los integrantes, desde esta perspectiva se identifican particularidades que distinguen a la organización escolar y la hace única.

En las escuelas los actores educativos -docente y director- van conformando y consolidando una cultura específica, la cual muchas de las veces es mediada y condicionada e incluso transformada por las políticas públicas nacionales e internacionales, así que se admite y acepta que toda escuela se ha ido construyendo con base a distintos aportes, tanto internos como externos y se acepta que las personas son diferentes en ellas, son un motor para propiciar el cambio o para impedirlo, y es interesante conocer cuáles son los objetivos bajo las cuales trabajan las instituciones y así conocer y comprender el tipo de cultura escolar que están construyendo. Desde la postura de Frigueiro, et al. (1992) se identifican tres tipos de culturas institucionales y que se toman en consideración a fin de entender a las escuelas telesecundarias:

- *“La institución escolar una cuestión de familia”* (p.40): en ella se idealizan aspectos de relaciones interpersonales, se hace presente un vínculo seguro en el que la aceptación y el cariño de los otros son aspectos de certeza incuestionables; los docentes se adjudican un rol paterno y los alumnos son como hijos que le son confiados a la escuela; el director es visto como el amigo; se recurre a canales informales de comunicación, la información circula a través de redes de interacción espontánea de sus miembros; por otra parte, “se jerarquiza la adhesión a los valores familiares, la sumisión o la lealtad personal y afectiva” (p. 42), se le brinda mayor importancia a los objetivos personales que

institucionales. La lealtad se compensa con el reconocimiento afectivo de los directores y ciertos privilegios; el vínculo con la comunidad escolar se caracteriza por la indiferencia o dependencia; asimismo, se hacen presente acuerdos implícitos que imprimen áreas de influencia y atribuciones; la tarea sustantiva de enseñar pasa a ser un segundo plano.

– *“La institución escolar una cuestión de papeles o expedientes”* (p. 45): la escuela es percibida como máquina o mecanismo, las tareas y atribuciones se fijan de acuerdo a disposiciones administrativas, reglas o normas, las jerarquías están claramente establecidas, se diferencian cuerpos decisorios, transmisores y ejecutores; la estabilidad está asegurada, aunque la autoridad se reserva el derecho de controlar el trabajo de los subordinados, el liderazgo o autoridad se denomina racional legal; se privilegian los asuntos administrativos en documentos, y, la participación que se genera es totalmente formal. La información fluye de forma descendente para transmitir las decisiones tomadas, la mayoría de los participantes sólo conoce fragmentos limitados de la información disponible; predomina las estructuras, las relaciones serias, las vías de comunicación formales y el memorándum escrito; se ejerce un poder denominado de réplica y de reiteración, en ellas se busca más de lo mismo, excluye lo innovador, buscan obtener resultados idénticos a los ya obtenidos, mediante procedimientos ya conocidos; se repiten las prácticas, los procedimientos y se reproducen casi idénticas año tras año las planificaciones.

– *“La institución escolar una cuestión de concertación”* (p. 48): las reglas que norman nunca incluyen a las situaciones que se generan al interior de las instituciones, ni pautan todas las actividades; los sujetos están en la posibilidad de optar por uno u otro comportamiento, depende de las motivaciones que tengan; utilizan los espacios como un medio para acordar estrategias y acciones a partir de negociaciones. El rol de conducción es de mediación, de negociación y representación de los objetivos institucionales, con ella busca neutralizar formas de expresión de oposición de ideas, arreglar diferencias y divergencias por medio de pactos y compromisos entre los involucrados en la escuela; se generan discusiones que llevan a articular puntos de vista opuestos; al tomar decisiones se busca lograr beneficios o condiciones. Quien dirige ostenta un saber cómo experto, delega tareas, pero no las responsabilidades que le compete; explica desde las normas que gobiernan el funcionamiento de la institución y el desarrollo de tareas; promueve la evaluación continua de los resultados de la práctica institucional, tiene presente los alcances de la negociación; e integra las fases “de referente, consultor, asesor, orientador, coordinador, propulsor, garante de los contratos pedagógico-didáctico y evaluador” (p. 51).

A partir de entender el tipo de cultura escolar que se encuentra instaurada en la escuela, se entenderá el papel del director escolar, ya que, su vida interna, su realidad es la que la define y la hace única y diferente a las demás, por tanto, el actuar del director es diferente en cada institución, dado que sus necesidades, relaciones y características son distintas, y algunas telesecundarias buscan el cambio encaminado a la mejora escolar o buscan mantener la cultura existente.

2.1.2 Mejora escolar en telesecundaria

Estudios a nivel internacional señalan que dentro de los factores de política educativa que pueden tener impacto sobre la mejora después de la docencia, es el papel del director como líder escolar (Cuenca y Pont, 2016), el papel y responsabilidad de este actor educativo es imprescindible en la vida interna de las escuelas, simultáneamente, se identifica que para mejorar la eficacia escolar en México el liderazgo es factor “fundamental en el aumento en el desempeño de los estudiantes” (OCDE, 2010, p. 14), incluso, es parte de las reformas educativas y se ha hecho presente políticas públicas que se enfocan en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

La mejora escolar es entendida como “un sistemático y sostenido esfuerzo destinado al cambio en las condiciones del aprendizaje y en otras relacionadas intrínsecamente con el hecho en sí -en una o más escuelas- con la aspiración de alcanzar las metas escolares” (Gvirtz y De Podesta, 2007, p. 14), estrategia que conlleva el cambio educativo, cambio que es aspirado en las telesecundarias; la mejora es visto como “un proceso continuo que implica innovación por un lado y conservación por el otro” (Gvirtz y De Podesta, 2007, p. 40), así pues, resulta interesante conocer las innovaciones que los directores impulsan. De igual forma, mejora escolar:

Expresa un cambio llevado a cabo mediante un proceso sistemático, planificado y, desde luego, continuo en el que la institución educativa va modificando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización y cultura con la finalidad de alcanzar sus metas educativas (...) por la que no todos los cambios producidos en las escuelas pueden ser considerados como mejora. (Pareja y Torres, 2006, p. 174).

En diferentes momentos de esta investigación se ha planteado que el rol del director debe enfocarse en el cambio, ya que mejorar implica pensar en nuevas formas de trabajo conjunto, luego entonces,

es al interior de las instituciones donde se gestan los cambios y el director escolar es visto como un gestor del cambio. Por otra parte, se destaca de Fullan tres aspectos necesarios para hablar de mejora/innovación “uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares (...) nuevas prácticas o acciones por los agentes que intervienen en el cambio (...) cambios en las creencias y asunciones que subyacen de los programas” (1988, Bolívar, 1999, p. 40), lo que conlleva a una modificación de la práctica existente. Al respecto, se puntualiza que “el director escolar sea un agente de cambio” (Fullan, 2016, p. 79), que centre su atención en mejorar los aprendizajes de los alumnos, de tal forma que, para gestar cambios significativos en las escuelas es trascendental tener en cuenta “pautas de acción que derivan directamente de la agenda de capital profesional” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 202-210) lo que incluye:

– *Fomentar el capital profesional de forma dinámica y valiente*: es básico desarrollar calidad, cualificaciones y capacidades en los maestros; lo cual refiere a la creación de un aprendizaje comprometido y eficaz para los alumnos, fomentar la colaboración y participación en ella, es un director que busca aprender.

– *Conocer a su gente*: comprender su cultura va más allá de conocer a la escuela, abarca conocer su historia y al personal.

– *Afianzar la estabilidad y sostenibilidad del liderazgo*: siendo urgente replantear las estructuras vistas como anticuadas de la jerarquía administrativa, lo que no implica llevar de una iniciativa a otra a la escuela; siendo forzoso tomar las riendas de la escuela, incentivando, reconociendo y apoyando a la comunidad escolar.

– *Tener precaución con la colegialidad artificiosa (y otros compañeros irritantes)*: requiere tener la capacidad de impulsar una dirección y visión específica, promoviendo la responsabilidad colectiva de todos, creando espacios para la innovación, no se pretende manipular al personal para cumplir con los requerimientos, se necesita tener en cuenta las aspiraciones de los maestros, no basta tomar un curso o una asesoría y querer llegar e implementarla.

– *Más allá de sus fronteras*: esto es, ayudar a otras escuelas para que aprendan y mejoren, ya que se destaca que ayudar a los demás y ayudarse a uno mismo genera un incremento de forma constante de sus capacidades; el ideal es desarrollar grupos de aprendizaje en las escuelas.

– *Basarse en pruebas fundadas y no en datos*, siendo vital no sobrecargarse de datos, usarlos para conocer a sus alumnos y centrar la atención no solo en los fracasos, los problemas o las deficiencias y estar informado por la evidencia, y no por números, siendo significativo centrarse en lo pedagógico más que en los otros ámbitos educativos.

Es por lo anterior que se considera imperioso promover el cambio en las instituciones a partir de fomentar e invertir en el capital profesional (tema del que se habla en el siguiente apartado) de los actores educativos de las escuelas, que en esta investigación son las telesecundarias.

Diversos estudios nacionales han tenido como objetivo ayudar a las autoridades educativas a fortalecer sus sistemas educativos, teniendo como centro de interés el que las políticas públicas se enfoquen en optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar, a partir de “(Re) definir las responsabilidades del liderazgo escolar, para lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes” (Pont, Nusche y Hunter, 2010, p. 10), tarea que se escucha sencilla, pero depende del acontecer diario de las instituciones.

Como se aprecia, desde años atrás, el tema de mejora escolar se le ha valorado como una prioridad política y social, actualmente el Estado, con la puesta en marcha de la nueva escuela mexicana resalta su importancia, expresa que se requieren cambios, pero con sentido y significado para cada institución y en particular, en el ciclo escolar 2019-2020, el tema de mejora se ha convertido en una cuestión de primer orden, por consiguiente nace la CNMCE-Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (SEGOB, 2019b), con la cual se pretende contribuir al desarrollo profesional de los maestros y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo una educación de excelencia “orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (SEGOB, 2019b, p. 9). Ciertamente, cobra relevancia el papel de los directores escolares, pues el ejercicio de su función define el trabajo institucional y la construcción de una mejor escuela.

2.2 La acción directiva

Las personas que laboran en las escuelas, “son el andamiaje de roles de la organización” (Antúnez, 2000, p. 2). y son los recursos fundamentales de las instituciones, se conforma del profesorado, estudiantes, padres y madres de familia, personal administrativo, directivo y son vistos como los protagonistas del hecho educativo, y cabe remarcar que en telesecundaria sólo existe la figura del director escolar. Se reitera entonces, que las responsabilidades directivas han aumentado enormemente, cada vez los han conducido a ser líderes instructivos directos, supervisores de maestros, a garantizar que las funciones de gestión básicas se lleven a cabo, delegándolos de ser necesario (Fullan, 2014), sin embargo los cambios y necesidades educativas hacen ver que hace falta un director que maximice el aprendizaje y sea un agente de cambio.

Se identifica además, que “tanto desde el sistema educativo, como desde teorías de la organización y administración escolar, los directivos eran considerados como administradores” (Pozner, 2008, p. 95), de ahí, que se acentúa que gran parte de su trabajo es dar respuesta a los requerimientos administrativos, de tal forma que se prioriza encaminar la acción directiva hacia una dirección pedagógica, redefiniendo su trabajo, a fin de lograr vincular lo organizativo, lo administrativo con lo pedagógico.

La distribución de las tareas en las instituciones permite clarificar las relaciones que se dan en su interior, se destaca incluso que “lo que se hace o deja de hacerse en las escuelas depende del ejercicio de la función directiva” (Fullan y Hargreaves, 2000, p. 8). Al director se le concibe como la persona que debe actuar como un arquitecto organizativo a fin de “hacer posible la tarea nuclear que define y da sentido a las organizaciones escolares, que es la de la enseñanza y el aprendizaje” (Gimeno, 1995, p. 19) y para fines de la investigación se recupera que, dirigir consiste en la “acción de influir en las conductas de otras personas para conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados para la educación de los alumnos (...) asumiendo la responsabilidad de los resultados de aquellas situaciones” (Antúnez, y Gairín, 2000, p. 236), además de desarrollar actuaciones que dinamicen al grupo, lo motiven y sirvan para aglutinar esfuerzos organizando y coordinando el trabajo colectivo.

La dirección “es la función que consiste en fijar objetivos, coordinar y guiar a una institución educativa” (Santos, 2000, p. 20), y vale recuperar en este momento, la importancia que tienen las dinámicas micropolíticas para que se logre el cometido, porque pareciera muy sencillo llegar a acuerdos, pero detrás de cada decisión, negociación se encuentran presentes conceptos clave de la vida micropolítica de las instituciones, luego entonces, se destaca que:

El papel del director es importante y decisivo para comprender y entender la micropolítica de las escuelas (...) sus responsabilidades legales lo sitúan en una posición de autocracia admitida, es el responsable de mantener a la institución como organización formal (...) y como expresión de las autoridades. (Ball, 1989, p. 91).

Ahora bien, se reconoce que la acción directiva tiene limitaciones específicas en un marco, una historia y un contexto particular de cada telesecundaria, se actúa conforme a las limitaciones que establece su autoridad educativa local, al mismo tiempo, mantiene el control mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión, teniendo dos funciones básicas a cumplir: la función que concierne a tareas (iniciar y dirigir) y la humana (consideración); es indiscutiblemente, quien tiene un poder legal que le concede autoridad. Así pues, se reconoce:

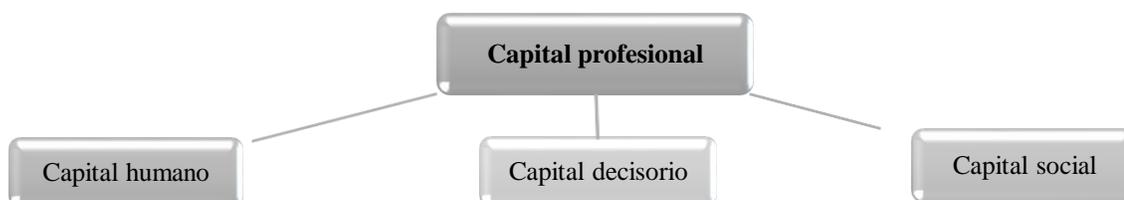
La dirección coordina la acción entre los miembros para dar identidad a la organización que posee una cultura propia y que otorga significados y creencias a su modo de actuar. El papel del director es (...) facilitar el desarrollo profesional de quienes trabajan en la escuela y de quienes van a ella para educarse. (Bardisa, 1997, p. 29).

Además, es imperioso, recuperar que al director se le sigue identificando como actor racional dedicado a mantener el control normativo del plantel con base a las normas preestablecidas, por ser quien tiene la autoridad que le viene dada por el cargo, es el responsable de la escuela, debe velar por su buen funcionamiento y sobre todo cumplir con las disposiciones normativas; es el líder formal e intermediario entre las autoridades y el grupo, articulador y enlace con otras instancias; “animador y gestor de los procesos de interrelación humana” (Elizondo, 2001, p. 31); pero, por otra parte, se le exige autonomía y capacidad de gestión en todos los ámbitos de su injerencia - pedagógicos, administrativos, políticos, económicos y sociales- (Valencia, 2010), es así que esta investigación pretende entender el tipo de director que está en la vida institucional.

El estudio recupera que la acción directiva es avanzar más allá de la microgestión “siguiendo la enseñanza en detalle, profesor a profesor” (Fullan 2016, p. 37), y debe promover el capital

profesional de los profesores a través de su liderazgo y ser un líder del aprendizaje, debe desarrollar el capital profesional que es la interacción de tres componentes: capital humano, capital social y capital decisorio (Fullan, 2016, 50-61) que se exponen de manera esquemática en la Figura 3.

Figura 3. Líder del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia sustentada en Fullan (2016).

– *Capital humano*: “alude a la dimensión de recursos humanos o de personal de la calidad de los profesores de la escuela” (p. 51), cultivar las destrezas y talentos docentes básicos es un rol y tarea del director escolar, siendo primordial cuatro cualidades: un elevado compromiso moral en relación con el aprendizaje de todos los estudiantes, con independencia de su origen, una sólida práctica docente, el deseo de trabajar colaborativamente y el compromiso con el aprendizaje continuo.

– *Capital social*: “se refiere a la calidad y cantidad de las interacciones y relaciones entre las personas” (p. 51), engloba el sentido de la expectativa, la obligación, la confianza y el compromiso para trabajar juntos por una causa común, incluye construir una cultura de colaboración estableciendo condiciones que eviten los juicios, ofreciendo retroalimentación (orientada principalmente al crecimiento) y fomentando la transparencia (la apertura con respecto a los resultados y a la práctica), en el que se establezca la confianza relacional.

– *Capital decisorio*: “alude a la suma de práctica y habilidad para tomar decisiones entre muchos individuos o grupos en una institución y su comunidad” (p. 52), se refiere a los recursos de conocimiento, inteligencia, energía que se requieren para dar un uso efectivo al capital humano y social, los directores deben tener por sí mismos gran capital decisorio, y, aun así, debe residir en los otros, los líderes tienen que tomar decisiones discrecionales para responder a la situación.

Estos componentes no pueden ser vistos de forma separada están integrados, se complementan y al trabajarlos de manera conjunta se espera mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes; de manera que la tarea del director sea participar como líder, con capacidad de garantizar articular el capital humano social y decisorio. El director es considerado el actor educativo que le corresponde organizar el funcionamiento, organización y gestión institucional, debe contar con los conocimientos y habilidades para intervenir en las dimensiones institucionales -dimensión pedagógica curricular, comunitaria-social, administrativa y organizacional- (Elizondo, 2001; Pozner, 1997, 2008 y Aguilera, 2011):

-*El director como gestor escolar-pedagógica*: al director le corresponde articular la vida institucional alrededor del aprendizaje de los estudiantes, considerando la dimensión del quehacer de la escuela: pedagógica curricular (relacionada con aspectos educativos centrales).

-*La dimensión organizativa-operativa*: las acciones encaminadas a organizar las instancias de gobierno y comisiones en el centro escolar, compartiendo responsabilidades y poniendo en práctica los elementos normativos que regulan la convivencia.

-*La dimensión administrativa-financiera*: atiende aspectos relacionados con la obtención, distribución y optimización de los recursos (humanos, materiales y económicos) para facilitar el aprendizaje.

-*La dimensión comunitaria-social*: vinculación de escuela-comunidad.

Lo anterior hace ver la importancia del director escolar, quien tiene un papel clave y crucial para fomentar el capital profesional (humano, social y decisorio), atender sus funciones en las diferentes dimensiones y asegurar el enfoque instruccional y el aprendizaje continuo.

2.2.1 Políticas educativas

En las escuelas existen un cúmulo de interacciones que están reguladas por la normativa explícita y por condicionamientos implícitos que nacen de su configuración social, de su cultura (Santos, 2001), todas las instituciones reciben extensas normativas que son necesarias conocerlas para entender y comprender la vida interna de las instituciones.

En este estudio se tiene en cuenta la política pública emanada por discursos internacionales (OCDE, 2009), sobre la creciente preocupación con respecto a la función directiva, puntualizando que los directores como líderes escolares necesitan desempeñar un papel más activo en el liderazgo educativo, y se concibe que través de dicho papel se puede mejorar los resultados educativos, influir en las motivaciones y capacidades de los maestros e incluso elevar la eficiencia y equidad de la educación, pero para ello, se remarca que se necesita mejorar el liderazgo escolar y hacerlo viable (Pont, et al., 2009). En el plano internacional, han convertido el liderazgo directivo en un “tema estratégico dentro de las políticas educativas (...) fuerte peso (...) en la eficacia y en la mejora de las escuelas siendo considerado el segundo factor intra-escolar de mayor trascendencia” (Weinstein, et al., 2014, p. 5).

En muchos países, incluido México la dirección escolar y el liderazgo es una prioridad de la política educativa, se observa que a los directores escolares se les considera actores clave para el buen funcionamiento, la planeación, coordinación y para mantener la autonomía de gestión escolar y la mejora de la enseñanza, a nivel nacional se ha promovido acciones tendientes a ofrecer orientación y apoyo a directores escolares de educación básica a través de la implementación de cursos y diplomados a fin de fortalecer las competencias profesionales que les permita dirigir las instituciones, aunque no siempre llega a todos los directores de telesecundaria. Desde el momento en que la escuela es vista como organización es que cobra importancia entender que los directores como dirigentes y líderes deben de realizar determinadas acciones para alcanzar mejores resultados educativos, dado que se les responsabiliza del acontecer diario de las instituciones.

2.2.2 Marco normativo de la función directiva

El marco normativo actual de México se encuentra en la conformación de una política educativa que busca generar varias transformaciones en materia educativa. La educación en el país actualmente se sustenta en los postulados de la llamada: Nueva escuela mexicana, en la que se revaloriza a los maestros y maestras como agentes fundamentales del proceso educativo, destacando, la importancia de fortalecer su liderazgo en la comunidad; y en este sentido, al director

se le demanda que genere un ambiente favorable para el aprendizaje de los estudiantes y para dar cumplimiento a la mejora escolar, en el ciclo escolar 2019-2020 se han gestado disposiciones y lineamientos de carácter general, que establecen los elementos de normalidad mínima de la operación escolar, se formula un programa escolar de mejora continua plurianual que deja atrás a la ruta de mejora escolar vigente hasta el ciclo escolar 2018-2019.

En el país se ha considerado que, para fortalecer el sistema educativo es forzoso que en la función directiva y la gestión escolar se enfoque en la enseñanza, centrando la atención en los aprendizajes; diversos estudios arrojan que “el liderazgo escolar desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica del aula, las políticas escolares y las conexiones entre las escuelas individuales y el mundo externo”(Pont, et al., 2009, p. 19) de este modo, el rol directivo desempeña un importante papel para la mejora educativa; una postura semejante es la de Aguerro (1998), para esta autora, los directores deben redefinir su labor, apoyar un liderazgo y generar una gestión de excelencia.

Consecuentemente los directores escolares adquieren mayor relevancia en cada una de las instituciones, pero como lograrlo si al interior de cada institución se gestan realidades que son determinantes para el ejercicio de la autoridad misma del director, como para la toma de decisiones. Cabe señalar que el directivo en diferentes ámbitos de su competencia establece acciones para impulsar la mejora del trabajo en el aula, siendo el responsable directo e inmediato de tomar decisiones, tiene la responsabilidad de lo que acontece en la escuela, que va desde la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la generación de espacios de reflexión y de comunicación entre los docentes para la mejora de las prácticas escolares, entre otros aspectos, de ahí que, la dirección escolar engloba funciones como responsabilidades específicas.

Desde la normatividad vigente se reconoce el papel del director escolar “que los colectivos docentes, guiados por el liderazgo de los directores (...) se esfuercen y enfoquen su labor en favorecer una educación adecuada” (SEP, 2019a, p. 7). En México se enuncia que el director es la máxima autoridad de la escuela y es quien asume la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de los aspectos inherentes a la actividad del plantel, desde leyes educativas actuales se determina el papel de quienes ejercen las funciones de dirección:

Aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019a, p. 3).

En esta figura educativa, recae toda la responsabilidad de una institución, luego entonces, resulta relevante precisar, que hasta antes del 2013, para desempeñar la función directiva no era forzoso demostrar competencias profesionales inherentes al cargo; el ascenso se lograba a partir de un proceso de escalafón independiente del desempeño, o se llegaba por otras vías como la sindical y la designación administrativa (Medrano, 2011) y se obtenía un nombramiento indeterminado; no había un perfil explícito para ser director, es a partir del año 2013, con la creación del SPD que es seleccionado mediante procesos de concurso de oposición para la promoción (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013b) quienes obtienen un nombramiento por tiempo fijo; existiendo en telesecundaria directores con nombramiento por tiempo provisional que son propuestos por la autoridad inmediata superior ante la falta de listas de prelación.

Hay que señalar, además, que es en 2019 cuando se emiten nuevos perfiles, dominios e indicadores que determinan el perfil directivo, los cuales se consolidan en el documento final emitido en el mismo año, a esos perfiles se les ha denominado: Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión (SEP, 2019a).

Así, la norma define por medio de dominios, criterios e indicadores, la labor que se espera del personal con función de dirección, desde el perfil se precisa su gestión directiva, a saber:

Función directiva enfocada a que la escuela brinde un servicio educativo humano e integral a todos los alumnos, así como al logro de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura (...) esta función supone un gran compromiso ético por favorecer que las escuelas sean espacios donde niñas, niños y adolescentes mejoren sus habilidades, conocimientos y actitudes conforme a lo señalado en el currículo vigente, con la finalidad de que se desarrollen en un ambiente de equidad, inclusión, excelencia e interculturalidad. (SEP, 2019c, p. 37).

Se demanda contar con un director “que coloca en el centro de su actuación una gestión escolar con sentido humano y pedagógico (SEP, 2019c, p. 38), pero pese a ello, información empírica y estudios diversos informan que al centro de las escuelas se encuentra lo administrativo, y más aún en telesecundaria, pues, cabe nuevamente aclarar que sólo cuenta con la figura de director escolar y es quien atiende todas las exigencias emanadas de su propia función y de las autoridades educativas locales; exigencias que son las mismas para cualquiera de las modalidades de secundaria e incluso estudios internacionales identifican que, en el marco normativo de México, el rol pedagógico de los directores carece de relevancia, se “privilegia el carácter más administrativo de

la tarea de dirección (...) la responsabilidad de los directores también tiene énfasis en la generación de las condiciones organizacionales para el funcionamiento de los centros educativos” (Weinstein, et al., 2014, p. 27).

Es relevante mencionar, que de los cinco dominios del perfil directivo existente desde el 2013 a 2019, en el actual documento se integra de cuatro dominios, que pretenden de acuerdo con el discurso oficial, propiciar una educación de excelencia, propiamente todas de índole académicas, a tener en su formación profesional (Véase Figura 4).

Figura 4. Perfil directivo

"Un directivo que asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana" (p. 38).

"Un directivo que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia" (p. 41).

"Un directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes" (p. 43).

"Un directivo que, propicia la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas para favorecer la formación integral y el bienestar de los alumnos" (p.46).

Fuente: Elaboración propia sustentada en SEP (2019b), pp. 37-49.

Cada uno abarca criterios e indicadores que orientan el desempeño del director en el servicio público educativo (SEP, 2019c):

–*Primer dominio*: “asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana” (p. 38), debe garantizar la formación integral de los estudiantes para el máximo logro de sus aprendizajes a partir de la implementación del currículo vigente y conforme a las características de los estudiantes y el contexto escolar; promueve en la comunidad escolar el trato digno y el respeto a los derechos humanos; participa en procesos de formación continua y preparación profesional; fomenta el diálogo con diversos actores educativos e implementa acciones para el mejoramiento institucional.

– *Segundo dominio*: “reconoce la importancia para construir una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia” (p. 41), conoce la cultura escolar y genera procesos de cambio y mejora para una educación integral de los estudiantes; atiende las diversas y múltiples actividades de su función; impulsa acciones coordinadas con los docentes, garantiza oportunidades de aprendizaje, teniendo presente las características, necesidades y capacidades de los estudiantes, impulsa la participación de la comunidad escolar a través del trabajo colaborativo.

– *Tercer dominio*: “organiza el funcionamiento de la escuela” (p. 43), construye una perspectiva compartida de mejora escolar, desarrolla estrategias y promueve la participación de la comunidad escolar para el logro de los aprendizajes; garantiza la regularidad del servicio educativo; organiza actividades académicas, administrativas y técnicas atendiendo la normatividad vigente; atiende dificultades y situaciones imprevistas referidas a la organización escolar; administra los recursos y apoyos recibidos; coordina el programa escolar de mejora continua; impulsa estrategias de apoyo, orientación y asesoría profesional al docente para la mejora de su práctica.

– *Cuarto dominio*: “propicia la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas” (p. 46), establece comunicación y colaboración, respetando la diversidad cultural y lingüística de la comunidad; promueve actividades de difusión y enriquecimiento del patrimonio histórico de la comunidad; gestiona y coordina apoyos para mejorar la educación y atiende situaciones de emergencia considerando los protocolos de actuación vigente.

Este documento expresa las características, cualidades y aptitudes para el desempeño de la función; es un referente que ayuda a fortalecer su labor, dado que el director es considerado clave para planear, coordinar y sostener junto con el colectivo docente la autonomía de gestión de la institución y mejorar los procesos de enseñanza. No obstante, se percibe las exigencias que le son atribuidas al director, sin tomar en cuenta que al interior de las instituciones existen realidades que permean el cumplimiento de dichas exigencias.

Es preciso rescatar como antecedente, que la función del director escolar viene enmarcada en el Acuerdo 98 (SEGOB, 1982), en el que se establecía la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria, acuerdo aplicable a telesecundarias por ser una de sus

modalidades, en él se enunciaba que esta figura educativa es la máxima autoridad de una escuela, le compete organizar, dirigir, evaluar las actividades, entre otros aspectos, acciones que empatan con lo enunciado en los perfiles, parámetros e indicadores emitidos en el 2013 y los perfiles vigentes.

Con lo anterior se acepta que en el ejercicio de la dirección emergen distintas formas de dar respuesta a las tareas que definen el puesto, de ahí, que el comportamiento del director se le caracterice desde modelos distintos de acuerdo con su ámbito de actuación (como se ve al analizar los estilos de liderazgo). Diversos estudios permiten hacer notar que hay una gran variedad en acciones directivas, “el director es un director multifuncional que tiene a su cargo una multiplicidad de tareas dentro de su misma función” (Díaz, 2018a, p. 164), es de interés, conocer al interior de las telesecundarias algunas de las funciones que se desarrollan: pedagógica de asesoramiento, de coordinación, facilitación del clima escolar, de control, de la difusión de la información, de gestión y de representación (Gimeno, 1995).

La intención de esta investigación fue conocer y entender la vida micropolítica de las telesecundarias, derivado a que el director es el eje rector de una institución, es quien dirige “supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de que realicen determinadas tareas que son resultado de los objetivos fijados en común” (Antúnez, 2004, p. 78), y además, debe ser valorado por haber conseguido los objetivos organizacionales e influir en las actitudes y formas de conducirse de sus colaboradores.

Tomando los postulados de Antúnez y Gairín (2000) la acción directiva consiste en dirigir, “es la acción de influir en las conductas de otras personas para conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados para la educación de los alumnos” (p. 236), además, debe estar involucrado y comprometido con la mejora escolar, es quien asume un liderazgo centrado en cuestiones pedagógicas, e influye en la conducta de otras personas. De tal forma que la función directiva es fundamental por norma y porque es parte de la realidad institucional de las escuelas, de ella y de su vida interna depende la organización y funcionamiento, y sus atribuciones hacen que la función sea valiosa y a la vez compleja.

Es preciso enunciar que desde la política educativa del país se identificaban entre los años 2013 y 2018 tres tipos de directores escolares, existentes en la educación básica, en función al

nombramiento que ostentaban y que estaba determinado por la temporalidad y que se encuentran presentes en las escuelas telesecundarias objeto de estudio:

–*Provisional*: documento-nombramiento de una vacante que es menor a seis meses. (para el ciclo escolar 2019-2020, este tipo de director ya no existe, pues se emiten sólo nombramientos por tiempos fijos, pero se menciona dado que esta investigación abarcó el año 2018).

–*Por tiempo fijo*: nombramiento expedido por corresponder a un plazo previamente definido.

–*Definitivo*: documento-nombramiento de base otorgado por tiempo indeterminado emitido por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SEGOB, 2013c).

Para ostentar un nombramiento de director escolar en el ciclo escolar 2019-2020, este se obtiene a partir de la Ley General del Sistema de Carrera de los Maestros y las Maestras (SEGOB, 2019b) a partir de considerar los elementos multifactoriales que en el documento se enlistan. Siendo imperioso enfatizar que en telesecundaria las condiciones para asignar director fueron en el ciclo escolar 2018-2019 a partir de ser docente que a través del examen de promoción haya sido asignado a la institución educativa (caso de la escuela E01), y derivado de la falta de personal de prelación, la supervisión escolar eligió a la persona que cubriera la función de dirección a partir de que le interesara ser director, aun cuando no fuera del mismo nivel educativo, caso presentado en la escuela E03 objeto de estudio (información empírica obtenida de la supervisión escolar); para el ciclo escolar 2019-2020 el director de tiempo fijo se convierte en indeterminado y la directora provisional obtiene nombramiento por tiempo fijo.

La acción directiva en las telesecundarias mexicanas se ejerce exclusivamente por el director escolar, siendo la máxima y única autoridad educativa de la escuela, su nombramiento no es suficiente en el desempeño de sus funciones, existen diversos condicionantes que limitan y determinan su trabajo, entre ellas las propias dinámicas macropolíticas (el director como trabajador del estado que pone en práctica las políticas educativas y las reformas educativas, el control político del sistema educativo) y micropolíticas (el poder que ejerce, el control, la toma de decisiones, la diversidad de metas e intereses).

2.3 El director escolar como líder

De entrada, cabe señalar, que las personas que dirigen las escuelas y que más influyen en ellas son los directores escolares y se contempla que, en el proceso de mejora de la educación, hoy vista desde la Nueva escuela mexicana como el mejoramiento continuo de las instituciones, el papel del director como líder es vital, le corresponde ser motor principal para lograr mejores resultados educativos, para ello se admite que:

Debe fungir como auténtico líder, capaz de motivar, facilitar, estimular el proceso de mejoramiento de la calidad (...) es un animador de la comunidad escolar (...) no puede limitar su función al papeleo administrativo, a las relaciones con el sistema educativo más amplio y con las autoridades de la comunidad. (Schmelkes, 1995, p. 64).

La tarea principal del director debe ser, liderar el aprendizaje del profesor que “significa estar proactivamente implicado con los profesores, de tal forma que director y profesores estén aprendiendo por igual” (Fullan, 2016, p. 29), debe ejercer un liderazgo pedagógico “el director escolar es el segundo tras el profesor en términos del impacto sobre el aprendizaje del estudiante” (Fullan, 2014, p. 10) y para ser líder debe mirar hacia fuera de su institución y construir redes y colaboraciones externas, colaboración que desde datos empíricos se observa que se da principalmente en materia administrativa, más que académica.

Es relevante entender que la palabra líder es de origen inglés traducción de “leader”, ‘guía’ cuyo significado es el de persona que dirige o conduce a un grupo social o a una colectividad (RAE, 2014), es el individuo que es seguido por otros, es capaz de dinamizar a un sujeto o grupos de personas en una determinada dirección, centrándose en las cualidades de las personas, “es la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana” (Lorenzo 2005, p. 368); es quien guía a otros para alcanzar objetivos específicos o metas compartidas y orienta e interviene en el proceso antes que en las decisiones.

Se concibe que una de las atribuciones del director escolar es el ser líder del aprendizaje de la institución que representa, sin dejar de lado sus demás atribuciones, se valora que el director debe convertirse en un “líder equilibrado” (Fullan, 2014, p. 18) que lidere el “trabajo colaborativo” (Fullan, 2014, p. 31), de ahí que para ser líder se requiere habilidades y competencias, las cuales

se hacen presente en un contexto determinado, las telesecundarias, y en ella emergen dinámicas micropolíticas que determinan el papel del director escolar.

2.3.1 El concepto de liderazgo

Para comprender el rol tan relevante que tiene el director escolar dentro de las instituciones educativas, es fundamental entender el liderazgo que ejerce; en primer lugar se parte del concepto mismo de liderazgo, el cual es considerado como la condición de un líder, es el ejercicio de las actividades del líder (RAE, 2014); y en segundo lugar es entendido como la “capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiasmada en el logro de las metas del grupo” (Elizondo, 2001, p. 66), es una relación entre líder, seguidores, tareas y situaciones, es una megacompetencia que engloba otras competencias, supone cuatro aspectos: capacidad de usar el poder, capacidad para entender que existen varias motivaciones, capacidad para inspirar y capacidad para actuar.

El liderazgo es visto como un conjunto de procesos de prácticas que orientan a las personas y a los equipos a una determinada dirección hacia el logro de la excelencia, el aprendizaje organizacional, por ello, el liderazgo del director es decisivo para abordar las situaciones internas de la institución y potenciar la movilización de saberes encaminado a nuevas formas de actuar. Se asume la postura de que el director escolar es la autoridad máxima, y es quien ejerce un estilo de liderazgo; y “raramente los estilos se desarrollan en un vacío social; son al mismo tiempo el vehículo de acción conjunta en la escuela y producto de ella” (Ball, 1989, p. 97), siempre está mediado, condicionado, impregnado de la cotidianidad de la institución, de las relaciones de sus participantes, del poder que se ejerce, no se puede mirar sólo como una demanda social, como parte de la normatividad vigente porque se estará minimizando su importancia, de ahí la relevancia de mirar desde su vida micropolítica.

En este tenor, el papel directivo está vinculado estrechamente al desarrollo de una visión y de estrategias y “el director tiene dos responsabilidades: mantener y mejorar” (Schmelkes, 1995, p. 68), con la primera establece reglas claras y se asegura que se cumplan, la segunda supone mejorar

los niveles de logro alcanzados, y se busca entre las realidades particulares de cada telesecundaria las dinámicas micropolíticas latentes que están detrás de esas responsabilidades. Hablar del director es hablar de liderar el aprendizaje “un liderazgo de movimiento (...) liderazgo que causa un movimiento de avance positivo” (Fullan, 2016, p. 8), su función es determinante en la vida interna de las instituciones educativas; situación que es de interés reconocer en telesecundaria.

2.3.2 Enfoques y estilos de liderazgo

Derivado de la influencia, relevancia e importancia que el liderazgo tiene en el papel directivo para la consecución de objetivos y metas en las escuelas, ha sido objeto de múltiples estudios, se admite que hay distintas teorías sobre él, y dada la diversidad de enfoques sobre el tema, se tiene en cuenta que “cada teoría contempla parcialmente una realidad que es mucho más compleja” (Elizondo, 2001, p. 69-70), cada una presenta un conjunto de características individuales que tipifican al líder; para fines de este estudio y para brindar un marco de referencia se recupera principalmente dos enfoques: el de la conducta y el situacional, el primero establece la correspondencia entre lo que hace el líder y la manera en que se desempeña en el grupo y el segundo depende de características concretas de la situación (Navarro, 2016).

Asimismo, este estudio contempla una visión multifocal -utilizan varias expresiones para caracterizar al liderazgo- (Lorenzo, 2004; Lorenzo y Castro 1999) para describir el ejercicio del liderazgo, si bien se reconoce que no puede ser conceptualizada desde una sola forma, es un binomio líder-seguidores, motivo por el cual fue necesario centrar el estudio en algunas teorías que lo expliciten, pues se aprecia que no existe un estilo de liderazgo único, para todas las escuelas; los directores presentan un estilo y estructura propia y tienen características específicas asociadas al liderazgo exitoso, tales como: “fuerza en los propósitos; involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones y autoridad profesional en los proceso de enseñanza y de aprendizaje” (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998, p. 27).

Definitivamente, se acepta que el rol del director es esencial y decisivo en la micropolítica de las escuelas, se concibe que los estilos de liderazgo:

Son al mismo tiempo un acto de dominio (la afirmación de la responsabilidad suprema) y una expresión de la integración (propósito común en la institución) (...) es una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección (...) es una realización individual, pero al mismo tiempo (...) una forma de acción conjunta (...) encarna una definición de la situación, una versión propuesta o quizás impuesta de los modos de interacción social entre el líder y los que conduce. (Ball, 1989, p. 94).

Diversos autores coinciden en que no existe un molde de director, existen muchos tipos y estilos de liderazgo, de tal forma que se rescatan tan solo algunos de ellos que se tuvieron en cuenta en la investigación sobre las telesecundarias.

Desde el enfoque de Ball (1989) se representa los tipos ideales de Weber en el ejercicio del liderazgo, en él se exige un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el líder y los que dirige; en este enfoque el director como líder debe lograr y mantener el control, mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión, los estilos son vistos como medios diferentes para alcanzar el mismo fin, el mantenimiento y la estabilidad política de la organización, reconoce tres estilos de liderazgo el interpersonal, administrativo y político, dividido este último, en antagonista y autoritario.

– *Interpersonal*: los directores “apelan principalmente a las relaciones personales y al contacto cara a cara para desempeñar su rol” (p. 97); es activo y visible, hay preferencia por negociaciones y acuerdos individuales, se ajusta a una relación profesional de profesor-director; los miembros de la escuela son estimulados a ser profesionales autónomos cuyos problemas y quejas se resuelven uno a uno con el director; prefiere consultar más que realizar reuniones para sondear las ideas y recoger opiniones, hace uso de redes informales de comunicación; mediante el otorgamiento de beneficios a los profesores con un lazo de lealtad hacia la persona y no al cargo; espera que asuman su responsabilidad, que no busquen la intervención del director; él hace consultas de forma discreta, “mantiene una política de puertas abiertas, pero el manejo de poder permanece invisible” (Frigueiro, Poggi, Tiramonti, y Aguerro, 2004, p. 22), se concede poca importancia al papeleo y a la comunicación escrita.

– *Administrativo*: el director es el jefe ejecutivo de la escuela, generalmente apoyado por su equipo, “recurren más a reuniones, comités, memorándum y procedimientos formales” (p. 97); en teoría los roles y responsabilidad del personal son fijados relativamente y registrados públicamente; los asuntos de importancia se discuten en reuniones formales; la información y las opiniones fluyen por los canales establecidos de comunicación; las reuniones y trabajos de comités se realizan a

través de actas formales; las metas y los objetivos de la escuela están registrados y son una medida para evaluar a la escuela; su rol es de burócrata, asumiendo y atendiendo las responsabilidades legales y el funcionamiento de la escuela; la toma de decisiones se centran en la función directiva; la comunidad tiene escasa participación, el personal lleva a cabo la ejecución concreta; el director es más un ejecutivo que un profesor; en las escuelas “se establecen procedimientos administrativos minuciosos y un sistema de organización y control en el que se tratan de prever todas las eventualidades” (Frigueiro, et al., 2004, p. 22).

– *Político*, este último lo divide en antagonista y autoritario:

Antagonista: “los directores tienden a disfrutar de la discusión, el enfrentamiento para mantener el control” (p. 97), se basa como el interpersonal en la conversación, siendo más públicos que privados, estimula el debate público y participa destacadamente en él, se subraya el diálogo, se pone énfasis en la persuasión, el convencimiento y el compromiso; tiene la habilidad para hacer frente a las incertidumbres del debate público y a los ataques, persuade a los vacilantes, ofrece argumentación razonada y emplea estrategias cuando es necesario; emplea un canal para la discusión y la disputa, hay un grado de imprevisibilidad tanto de procedimientos como de resultados; el control reposa en las habilidades del director como un estratega en la conducción de liderazgo; tiene la capacidad para manejar y hacer frente a los retos, para ello es decisivo el conocimiento, el cultivo y el uso de aliados, quienes son alentados y a veces recompensados y los adversario son neutralizados o contentados; cuando se desafía el poder aliados y adversarios son llamados a expresar su opinión; el mantenimiento y activación del poder depende de la posibilidad de convencer a otros de la corrección de su posición; las alternativas son literalmente acalladas.

Autoritario: los directores “evitan y sofocan las discusiones para favorecer el mando” (p. 97); se preocupa por imponerse; defiende los principios y procedimientos ya establecidos en la institución y sus tradiciones, no ofrece oportunidad para reconocer ideas alternativas; evita, impide o simplemente ignora la oposición; limita a la conversación de asuntos no controvertidos y redefine los temas que puedan dividir; suspende reuniones, manipula el orden del día; da fin a las reuniones cuando cree que el tema es polémico, excluye al opositor en reuniones siguientes; hay una adhesión al status quo; el director puede obligar a un personal reticente a aceptar los cambios; el director bloquea la resistencia, la crítica, la queja y la oposición hasta sugerencias positivas bloquea; adquieren importancia los tratos hechos a puertas cerradas, los acuerdos ad hoc y las negociaciones o peticiones hechas en privado.

Desde el enfoque de Lewin, Lippit y White basado en el comportamiento, el líder manifiesta determinadas conductas entendidas como talentos y habilidades de liderazgo, este enfoque se centra en la persona, en la acción de los líderes y son el autoritario, democrático y “laissez faire” (1939, como se citó en Lorenzo, 2005):

–*Autoritario*: el poder y la toma de decisiones se centraliza en el líder, él fija las directrices, determina las normas, las tareas de los miembros, dicta los pasos a seguir explica el trabajo por hacer y forma los grupos de trabajo, ejerce un liderazgo unidireccional, se obedecen las directrices emanadas del líder.

–*Democrático*: el líder genera la participación y colaboración de todos los participantes, da orientación y apoyo, las normas se discuten y se determinan en el grupo, todo se somete a discusión; sugiere dos o más procedimientos alternativos de los cuales se puede escoger, los miembros se dividen espontáneamente en subgrupos y autodeterminan las tareas individuales.

–*Dejar hacer-dejar pasar-Laissez faire*: no hay participación del líder, no asume su responsabilidad del grupo, los miembros toman decisiones libres los deja a su propia iniciativa, no interviene en la formación de grupos ni de tareas (Maureira, 2004; Agüera, 2006; Chiavenato, 2009).

Desde el marco normativo vigente se ha difundido y resaltado la importancia de contar en las instituciones con un director que sea un líder pedagógico, capaz de centrar su función en incrementar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, por ello su relevancia:

–*Pedagógico*: centrado en lo curricular y pedagógico, debe existir “un directivo que cuenta con un liderazgo pedagógico porque tiene claridad acerca de los propósitos educativos, el currículo y la manera en que se pueden alcanzar en su contexto y condiciones particulares” (SEP, 2019a, p. 22).

Consecuentemente, se centra en “que la escuela funcione como una unidad (...) las acciones del aula y, en la medida de lo posible las que ocurren fuera de ella tengan como orientación principal los propósitos básicos de cada nivel educativo” (Fullan y Hargreaves, 2000, pp. 2-3), busca generar prácticas pedagógicas y contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje, existiendo una mayor preocupación por el desarrollo profesional de los docentes; razón por la cual es esencial liderar el aprendizaje, lo que significa ser “una persona que ejemplifica el aprendizaje, pero

configura también las condiciones para que todos aprendan de forma continua” (Fullan, 2016, p. 4), es quien debe centrarse en la enseñanza y en el quehacer pedagógico como agente de cambio.

Hay que destacar que, en la vasta bibliografía referente al liderazgo escolar, hay muchísimos estilos, pero para fines de esta investigación solo se trabaja con los enunciados en este apartado; dado que se reconoce que las dinámicas micropolíticas que se gestan en las instituciones generan que se haga presente algún estilo de liderazgo o incluso varios estilos, pues depende incluso de la conducta o situación que se manifieste alguno de ellos (Véase Figura 5).

Figura 5. Estilos de liderazgo



Fuente: Elaboración propia sustentada en Ball (1989), Lewin, Lippit y White (1939), Fullan y Hargreaves (2000).

Al observar al interior de las escuelas se busca reconocer desde la postura de los informantes clave, el estilo latente en los directores de las cuatro telesecundarias analizadas.

2.3.3 Características del liderazgo

Se destaca la relevancia de modelar un enfoque centrado en el aprendizaje, en lugar de un enfoque centrado en la autoridad y con ello cobra importancia las ideas de Fullan “ en las escuelas con un capital profesional fuerte (...) la dirección se dedica a mejorar la enseñanza” (Fullan, 2016, p. 62), el director impacta en la dirección escolar a través de aprender a liderar, desarrollando el capital profesional (capital humano, social y decisorio) de las cuales se habló en el apartado de la acción directiva; y, es un actor que conecta y articula a la institución, generando las condiciones que permitan alcanzar los aprendizajes de estudiantes, se admite, que debe hacer que el aprendizaje del maestro y el propio sea una prioridad, debe liderar el cambio con siete características:

- *Visión y metas*: los líderes y los miembros trabajan duro para crear y configurar un marco de referencia claro y de propiedad conjunta, una filosofía.
- *Recursos*: se gestionan recursos, tecnología, trabajando juntos.
- *Pedagogía ejemplar*: identifican y comparten lo que funciona.
- *Datos*: el aprendizaje es más personalizado para el estudiante, ligado a acciones para mejorar el aprendizaje.
- *Ciudadanía digital*: uso y manejo responsable de las tecnologías digitales para compartir información.
- *Proliferación del liderazgo*: desarrollo de líderes, lo que implica mirar hacia fuera para mejorar dentro y convertirse en un agente de cambio, teniendo la voluntad de cambio, forman a otros líderes.
- *Aprendizaje ilimitado*: se libera a los profesores de límites, estimulan y permiten acceder a otras ideas (Fullan, 2016).

En esencia, el director escolar, como profesional de la educación, debe ser capaz de desarrollar y poner en práctica ocho lineamientos básicos, para ser un buen líder, y, de hacer conciencia de los objetivos por los que vale la pena luchar para mejorar las escuelas (Fullan y Hargreaves, 2000, pp. 141-162):

- *Comprender la cultura*: conocer la cultura de la escuela, sus valores, tradiciones, supuestos, creencias y métodos, entender a la escuela y su cultura antes de cambiarla o adaptarla; requiere de un director observador con una gestión itinerante donde la comunicación, la observación y el conocimiento activo es fundamental en la dirección.
- *Valorar a sus docentes*: promover su crecimiento personal, valorar y apreciar al maestro como a una persona total y no como un manojó de competencias o carencias, descubrir sus cualidades valiosas, ver sus necesidades y auxiliarlo con experiencias y oportunidades apropiadas.

– *Ser amplio con lo que se valora*: reconocer el valor de los enfoques, el valor genuino de los maestros, tener un repertorio amplio de estrategias educativas aplicadas con flexibilidad y tacto es más eficaz que un determinado enfoque.

– *Comunique lo que usted valora*: para valorar a los docentes hay que conocerlos, la comunicación y demostración de lo que el director valora se transmite con la conducta y el ejemplo, siendo indispensable exaltar los aportes del personal y de los alumnos.

– *Promover la colaboración, no el reclutamiento*: el trabajo en equipo lleva a crear y desarrollar juntos la visión institucional; generar un liderazgo compartido a partir de cinco estrategias de compromiso: la participación en el poder, recompensas al personal, apertura e inclusividad, ampliación de los roles de liderazgo y paciencia; fomenta el trabajo en equipo, comparte la autoridad y delega en las condiciones propicias promoviendo la participación y el aprendizaje, el director aprende y lidera.

– *Proponer alternativas, no dar órdenes*: no imponer un enfoque particular, desarrollar el conocimiento de trabajo en equipo, el compromiso con él y la experiencia de él, cuidando no llegar a la adhesión exagerada o a la compulsión.

– *Utilizar los recursos burocráticos para facilitar no para obstaculizar*: construye sobre los procedimientos burocráticos, los mecanismos más utilizados son: los subsidios fijados por el Estado y la política oficial, la organización, planificación y la programación escolar, las estructuras para tomar decisiones, los procedimientos para tomar personal y la evaluación; expandir el trabajo en equipo a partir de una buena organización.

– *Conectarse con el medio externo*: el director requiere estar comprometido fuera de la escuela en actividades de aprendizaje, insertarse activamente en su medio, salirse del esquema de las tradiciones normales, hacer cosas diferentes para contribuir, ampliar los horizontes y contactos de los docentes, requiere invitar y participar en las actividades de desarrollo profesional, crear redes, equipos, coaliciones formales durante periodos fijos.

Ser líder significa, contar con cualidades como líder del cambio, desde la postura de Fullan (2016) el director escolar requiere de tres claves para una dirección escolar basada en una cultura colectiva de eficacia.

–*Primer clave: Aprender a liderar o aprendiz de líder:* consiste en liderar a los profesores de la escuela en un proceso de aprendizaje para mejorar su enseñanza, para fortalecer liderar el aprendizaje es esencial el capital profesional; es forzoso que tanto el director y sus miembros garanticen que en la escuela prevalezca una buena gestión, se garantice las destrezas gerenciales asegurándose que las tareas clave se realicen.

–*Segunda clave: Jugar en el distrito-escuela y en el sistema educativo:* se centra en crear una cultura y una práctica de aprendizaje continuo para todos los profesores, aprendiendo de los demás, así pues, es primordial mirar hacia fuera para mejorar dentro, es involucrarse fuera para aumentar el aprendizaje en la escuela que dirige, se accede a nuevas ideas y se participa en redes y se promueve el aprendizaje entre escuelas, estableciendo relaciones y compromisos mutuos y se comparten prácticas y con ello se busca cambiar la cultura interna de la escuela. Se desarrollan cuatro capacidades: procesos fundamentales: objetivos generalmente compartidos, pericia docente, datos y evidencia; y condiciones de apoyo: planes de implementación, desarrollo profesional, alineamiento de políticas; relaciones: colaboración dentro y fuera del distrito; y, liderazgo en los niveles de zona y de escuela.

–*Tercer clave: Convertirse en agente del cambio:* trata de las cualidades del director como líder del cambio, para ello debe contar con dominio y pasión, la destreza para liderar el cambio requiere de un líder competente que fortalezca su capacidad personal y capacidad organizativa.

De lo expuesto, se desprende que los directores como líderes deben construir relaciones con y entre personas diversas y grupos, deben crear comunidades de aprendizaje profesional que mejoren las habilidades y conocimientos de las personas en la organización, debe haber una cultura común de expectativas, y un fácil acceso a recursos técnicos, materiales, acceso a nuevas ideas y conocimientos. Recordando que, cada estilo, cada característica, conlleva a identificar el estilo propio de los directores escolares, con ello se reafirma la idea de que la vida micropolítica influye y determina el estilo de liderazgo, y a su vez el estilo de liderazgo está determinado por la vida micropolítica de las instituciones y mirar el lado oscuro de las instituciones es conocer la vida interna y entender la compleja realidad de las telesecundarias.

CAPÍTULO 3
ESCENARIO DE LOS PROCESOS MICROPOLÍTICOS:
LA TELESECUNDARIA

Presentación

La investigación centra el análisis en el papel de los directores escolares de telesecundarias estatales del Estado de México, por ello se presenta en primera instancia un panorama general de las telesecundarias; y en un segundo momento las particularidades de la población objeto de estudio, cerrando el capítulo con información relevante sobre las dinámicas micropolíticas que se abarcaron en esta investigación.

Hablar de estas instituciones es referirse a una realidad parcial de las secundarias, modalidad educativa que tiene características que la hacen única y valiosa por ser analizada, las propias condiciones en las que se encuentra inserta (comunidades de alta y muy alta marginación), el encontrarse con una organización diferente a las demás modalidades, hace que el rol del director escolar no sólo este impregnado de demandas y exigencias propias de la educación, sino que además, tenga características propias de su entorno y de su realidad interna.

Atender una institución bajo condiciones precarias en algunos casos, como falta de personal de apoyo para funciones administrativas, falta de recursos materiales, hace que la práctica directiva sea decisiva tanto en la gestión como en el ejercicio de su liderazgo. Por tal motivo cobró realce contextualizar a cada una de las instituciones a fin de reconocer en ellas las propias dinámicas micropolíticas que existen al interior de las instituciones. Las dinámicas que se recuperan de Ball (1989) son: poder, control, diversidad de metas, actividad política-toma de decisiones e intereses, las cuales son vistas en su relación entre ellas, dado que la realidad no se puede fragmentar y para entender el todo hay que comprender sus partes; dinámicas que no se saben sobre las escuelas y por lo tanto son dignas de conocer a través de este estudio.

3.1 La telesecundaria en México

La telesecundaria en México, es una modalidad de la educación secundaria obligatoria, se cursa después de haber concluido primaria y es requisito para ingresar al nivel medio superior; surge en 1968 con la intención de ampliar la cobertura en la educación secundaria bajo el gobierno del Lic. Gustavo Díaz Ordaz, principalmente se ubican en comunidades pequeñas y áreas rurales y

semirurales; al igual que las otras modalidades de secundaria pretenden objetivos de formación comunes y ofrece a sus estudiantes un mismo currículo, plan y programas de estudio nacionales propuestos por la SEP (Sánchez y Andrade, 2009), aunque difiere en la forma de operación, en su organización y en los recursos didácticos que utiliza (Santos del Real y Carvajal, 2001).

En las telesecundarias laboran tan sólo dos figuras educativas, el director escolar y los docentes, su población estudiantil es baja, por los espacios propios de cada escuela, en ella, un mismo maestro es responsable de la enseñanza de todas las asignaturas de un grado de acuerdo al plan de estudios vigente (SEGOB, 2013a), además las asignaturas están consignadas en los libros del alumno y del maestro elaborados precisamente para este servicio educativo; se cuenta con materiales específicos como lo es el modelo pedagógico de telesecundaria y el modelo fortalecido de telesecundarias, entre otros; en realidad, es común que, dado el pequeño tamaño de las escuelas de esta modalidad y la marginación de las localidades en que se ubican, se comisione a un docente para asumir la dirección escolar (que no es situación de esta zona escolar, ya que todos los directores son efectivos, no están frente a grupo).

Se tiene en cuenta que las escuelas situadas en regiones de bajos recursos tienen carencias significativas, algunas son comunes a otras modalidades, como: falta de biblioteca escolar, de laboratorio de ciencias, de una sala de informática y de sanitarios dignos; otras condiciones, en cambio son propias de las telesecundarias: “mala recepción de la señal satelital, [actualmente inexistente] inexistencia de energía eléctrica (...) no disponibilidad de receptor de televisión (...) e insuficiencia de materiales impresos” (Martínez, 2005), falta de un espacio físico para la dirección escolar, sin conectividad a redes de telecomunicaciones (caso de una de las telesecundarias investigadas) y actualmente en la zona escolar V059 donde pertenecen las telesecundarias con las que se trabajan, se da organizacionalmente una rotación del personal directivo-director.

En el Estado de México existen telesecundarias federales y estatales, por lo que se precisa que las escuelas analizadas pertenecen al subsistema educativo estatal; adscritas a la Zona escolar V059 de la Subdirección Regional de Naucalpan V, y a la Subdirección de telesecundarias. Los estudios marcan que casi el 90% de estas escuelas ofrecen servicio a jóvenes que viven en comunidades menores a 2 mil 500 habitantes, quienes viven en localidades pequeñas de alta y muy alta marginación (INEE, 2018) y las instituciones elegidas se caracterizan por esta situación.

El personal docente y el director de las instituciones educativas son catalogados como servidores públicos y como tal se rigen en el Estado de México por un código de ética emitido en la Ley de responsabilidades administrativas del Estado de México y municipios, en él se establece que todo servidor público sin perjuicio de sus derechos y obligaciones laborales deberá observar en el desempeño de su función varios principios, entre ellos legalidad, profesionalismo, eficacia, eficiencia, entre otros; y los valores presentes son: respeto, cooperación, liderazgo etc.; y en este sentido, el liderazgo, tema en el que gira esta investigación, involucra “promover el código de ética y las reglas de integridad, fomentando y aplicando en el desempeño de sus funciones los principios que la Constitución y la ley imponen, así como aquellos valores adicionales que por su importancia son intrínsecos a la función pública” (Gobierno del Estado de México, 2019, p. 60).

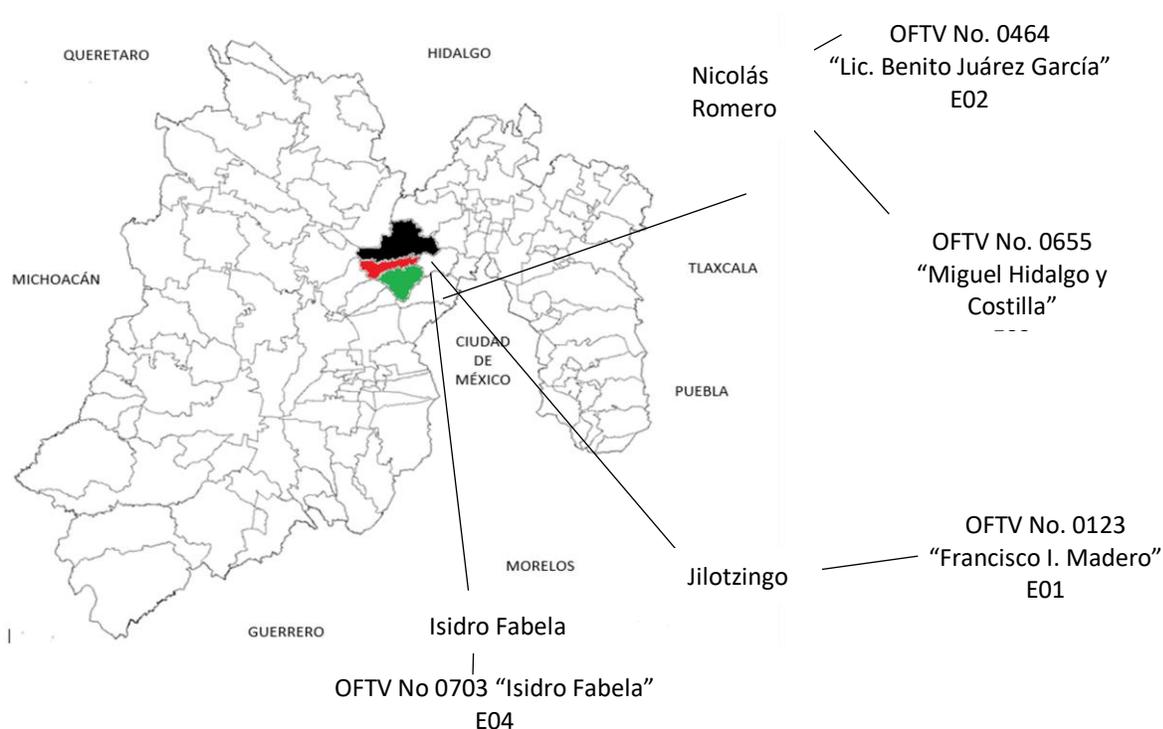
Las telesecundarias tienen una historia y características específicas, en este tenor, es relevante que a partir del estudio de casos sólo se hable de algunas telesecundarias; de las dos zonas escolares que están adscritas a la Subdirección Regional de Naucalpan se determinó sólo trabajar con la zona escolar V059 por el acceso y viabilidad a dichas escuelas, de dicha zona se trabajó con cuatro de las ocho telesecundarias que la conforman, seleccionadas por contar con directores definitivos, por tiempo fijo y provisional; de ellas se describen las particularidades a fin de comprender su vida interna. Para el caso de la prueba piloto se aplicó las entrevistas a un director de otra zona escolar.

3.1.1 El contexto de la investigación

Es fundamental conocer el entorno en que se hace presente el liderazgo del director de telesecundaria, para lo cual se ofrece información sobre algunos aspectos contextuales -espacial, temporal y social- relevantes de las escuelas objeto de estudio, pertenecientes al Estado de México.

– *Contexto espacial:* Este estudio, basó su análisis en cuatro de las ocho telesecundarias adscritas a la Supervisión Escolar V059, que fueron objeto de observación, pertenecen dos al municipio de Nicolás Romero, una a Jilotzingo y otra a Isidro Fabela; y en adelante para su codificación y análisis se hablará de ellas por su código establecido según corresponda: E01 para la telesecundaria 0123, E02 para la 0464, E03 para 0655 y E04 para la 0703 (Véase Mapa 1).

Mapa 1. Ubicación de las Telesecundarias



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del año 2019 que obran en el Archivo Administrativo de la Supervisión Escolar V059 (2019).

Contextualizar geográfica y socialmente las telesecundarias, favorece conocer su ubicación y caracterización, en donde se hace presente el objeto de estudio:

E01-Telesecundaria 0126: La escuela OFTV No. 123 “Francisco I. Madero”, con CCT 15ETV0123G, está ubicada en Domicilio Conocido s.n. Col. Espíritu Santo, municipio de Santa Ana Jilotzingo; en una zona semi-rural, descrita por Planea de baja y muy baja marginación (INEE, 2018); creada en 1985 en un cuartito del patio de la iglesia, luego en bodegas del pueblo y desde 2008 en las actuales instalaciones. Se encuentra a 32.8 km., de distancia de la supervisión escolar, aproximadamente a una hora quince minutos en automóvil particular.

Su matrícula en el ciclo escolar 2018-2019 es de 68 alumnos: 26 en primer grado, 26 en segundo y 16 en tercero; el personal que labora es el director por tiempo fijo con 10 años de servicio, 5 como docente en esa misma institución y 2 años como director, cuenta con maestría; tres docentes

con licenciatura: dos son indeterminadas quienes tienen 10 y 7 años de servicio (tiene la especialidad en telesecundaria) y la docente por tiempo fijo con 11 meses de experiencia; participa una persona encargada de las labores de aseo, pagado por el municipio (de acuerdo al expediente de personal ha existido rotación de maestros y de director desde hace tres años). La telesecundaria tiene los servicios de agua, luz, drenaje y teléfono; su infraestructura es de dos aulas, salón de cómputo, aula de biblioteca y dirección; tiene un espacio para la tienda escolar, un pequeño patio, sanitarios para hombres y otro para mujeres; y los alumnos de tercer grado se ubican en un aula prestada por parte de la comunidad a un costado del auditorio y las actividades deportivas se realizan en la cancha deportiva comunitaria que se encuentran al lado de la institución.

E02-Telesecundaria 0462: La Escuela OFTV No. 0464 “Lic. Benito Juárez García”, con CCT 15ETV0464D, se ubica en Monte de las Cruces s.n. Col. Juárez Barrón, Municipio de Nicolás Romero, se creó en 1991, ocupaban aulas en préstamo de la primaria de la comunidad y años después se trasladaron a las instalaciones que ocupa actualmente; se encuentra en una zona semi-urbana, considerada por Planea (INEE, 2018) con un grado de marginación media; la matrícula se conforma de 168 alumnos en el actual ciclo escolar, distribuidos dos grupos por grado, 60 alumnos en primero, 58 en segundo y 50 en tercero.

El personal adscrito es de 6 personas y el director, una docente cuenta con maestría y los demás con licenciatura, y tienen 30, 24, 21, 7 y 4 años de servicio, sólo la última docente indeterminada que se incorporó por cambio a la institución cuenta con la especialidad en telesecundaria, la dirige la directora indeterminada con 23 años de servicio 17 de ellos como directora escolar. Tiene una secretaria y una persona de intendencia pagada por la sociedad de padres de familia. La infraestructura se compone de 6 aulas, una dirección, una tienda escolar, un aula que alberga a la Supervisión escolar, una explanada con techumbre, sanitarios para hombres y otro para mujeres; cuenta con servicios de agua (bebederos), luz, drenaje y teléfono; es la institución donde se realizan los CTE por contar con espacio suficiente y condicionado para estacionamiento.

E03- Telesecundaria 0655: La institución OFTV No. 0655 “Miguel Hidalgo y Costilla” con CCT 15ETV05679D, está ubicada en Calle del Estudiante s.n. col. Puenteceillas, Cahuacán. Nicolás Romero; se localiza en una zona rural, considerada por Planea de alta y muy alta marginación (INEE, 2018); es una institución que existe desde el año 2000. Se encuentra a 21 km., de distancia

de la supervisión escolar, aproximadamente a una hora en automóvil particular. Un dato relevante por rescatar en esta institución es que los maestros para llegar a las instalaciones educativas tienen que caminar aproximadamente treinta minutos a falta de transporte público.

Al inicio del año, se encontraba la dirección a cargo de una docente, se incorporó hasta el mes de octubre la directora con maestría por tiempo provisional, tiene 10 años de servicio como docente en educación primaria y 11 meses de experiencia como directivo; laboran cuatro docentes con licenciatura: todos llevan como máximo un año en la institución, son tres docentes indeterminados, tienen 22, 16 y 2 años de servicio (la última tiene la especialidad en telesecundaria), el docente por tiempo fijo con menos de un año; de acuerdo a la información existente de la institución (expedientes de docentes) la rotación de maestros y director ha sido constante, derivado a los cambios, ascensos y permutas que se han realizado desde hace dos años. En la institución apoya una persona con las labores de aseo, que asiste a la salida de clases de los alumnos; su matrícula se conforma de 69 alumnos, 22 en primer grado dividida en dos grupos, 27 en segundo y 20 en tercero. Cuenta con los servicios básicos de agua, luz, drenaje y teléfono. Las cuatro aulas están construidas de concreto, una de ellas está adaptada, era el laboratorio de cómputo, tiene un espacio como dirección; cuenta con una cancha techada, unos sanitarios para hombres y otro para mujeres con tres espacios.

E04-Telesecundaria 0703: La escuela OFTV No 0703 “Isidro Fabela” con CCT 15ETV0731J se ubica en el municipio de Isidro Fabela en Av. Jovo Orozco s.n., Col. Cañada de Onofre. Fue creada desde el 2002; Planea identifica a la institución con un grado de marginación de alto y muy alto (INEE, 2018); se encuentra a 10.1 km., de distancia de la supervisión escolar, aproximadamente a cuarenta minutos en automóvil particular (la mitad del trayecto es por zona de terracería).

La institución está integrada por tres grupos, su matrícula es de 59 alumnos, 13 de primero, 20 de segundo y 26 en tercero; se conforma por tres docentes y un director indeterminado, quien es pasante en licenciatura con 25 años de servicio, 17 de ellos en dicha función; el personal docente con estudios de licenciatura; tienen 25, 2 años y medio y otro año y medio de servicio; cuenta con una persona que realiza la limpieza a la salida de los alumnos, pagada por los padres de familia. La infraestructura se conforma de tres aulas, un aula acondicionada como dirección y biblioteca, un pequeño patio, un solo baño para hombres, otro para mujeres y otro para docentes, cuenta con una gran extensión de terreno y en construcción una nueva aula.

La anterior información permite conocer características generales de las instituciones, lo que contribuye a entender con mayor profundidad la vida interna de las telesecundarias en su diario vivir. Así mismo se remarca que las escuelas están adscritas a la supervisión escolar V059, quien se ocupa de solicitar la información y documentos que son requeridos por las autoridades educativas de la Subdirección regional de Naucalpan y de la Subdirección de telesecundarias del Estado de México; se puntualiza que la comunicación que mantiene con ella es a través de comunicados, circulares, vía telefónica y por email (la E04 no contaba con señal telefónica, ni con servicio de internet), la entrega de documentos la realizan directamente en las oficinas de la supervisión, la cual se ubica en las instalaciones de la E02.

Cabe mencionar que las cuatro telesecundarias comparten las instalaciones educativas con los telebachilleratos comunitarios, desde hace cuatro años; en las telesecundarias E01 y E03 se está acondicionando un pequeño espacio para la dirección del coordinador de este servicio educativo; la E02, le presta un aula como dirección; en la E04 se construyó una pequeña oficina para la dirección del coordinador; compartir las instalaciones genera situaciones y características específicas. Para entender las realidades y particularidades de las telesecundarias fue muy valioso el uso del mapeo inicial porque permitió determinar los momentos propios de los cuales observar para conseguir la información que da sustento a este estudio de caso.

De acuerdo con el mapeo inicial (social, espacial y temporal) realizado ha sido posible establecer como puntos de encuentro y realizar reuniones entre los actores educativos (docentes y director) de cada una de las instituciones. En efecto, los espacios de reunión gestados son: (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Espacios de encuentro-reunión

Telesecundaria	Aulas	Dirección	Patio	Sede de CTE	Otro espacio	Fuera de la institución
E01	A veces	Algunas veces	A veces	Siempre	Canchas deportivas Estacionamiento	Rara vez
E02	Regularmente	Algunas veces	Regularmente	Siempre	Tienda escolar Estacionamiento	Rara vez
E03	A veces	Algunas veces	A veces	Siempre	Tienda escolar Canchas deportivas	Rara vez
E04	A veces	Algunas veces	A veces	Siempre	Áreas verdes	Rara vez

Fuente: Información recopilada a través de la inmersión inicial al campo mediante el mapeo espacial. 2019.

-*Contexto temporal*: Dada la relevancia de entender el estilo de los directores escolares de las telesecundarias resulta conveniente esbozar los momentos propicios en que los actores educativos mantienen comunicación-contacto con el director escolar y de los cuales la mayoría son en CTE; siendo espacios y momentos en que se reúnen, toman decisiones, acuerdan, etc. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Momentos de reunión

CTE	Reuniones formales	Reuniones informales	Reuniones informales	Asambleas
En sede establecida, se realiza entre el director y docentes.	Se realiza en dirección entre el director y Asociación de padres de familia (APF); director y el Consejo Técnico Escolar de participación social (CEPS); director con docentes y/o padres de familia y/o alumnos.	Se realiza en el patio de la institución a la hora del receso con docentes.	Se realiza en la entrada y/o salida de clases, en la puerta principal o estacionamiento, la realizan director con docentes.	Se realiza en la explanada con padres de familia.

Fuente: Información obtenida en la inmersión inicial a través del mapeo social (2019).

A partir de observar, conocer los momentos y espacios de encuentro y reunión, principalmente entre los tomadores de decisiones (director y docentes) es que se determinó profundizar y dar sustento a la investigación a partir de observar las reuniones de CTZ donde participan director, personal de supervisión escolar, de subdirección regional e incluso personal de la subdirección de telesecundarias; así como de los espacios de CTE, de las reuniones cursos y asesorías que reciben los directores escolares y de la cotidianidad de cada una de las telesecundarias.

-*Contexto social*: Las telesecundarias presentan diversos problemas entre ellos una falta de intervención de los padres de familia en las actividades escolares, desinterés de los estudiantes, bajos resultados educativos en pruebas estandarizadas, saturación de actividades, preocupación por lo administrativo por encima de lo académico y se podrían seguir enunciado otros aspectos, pero se concibe que en ellos tiene injerencia directa el papel del director escolar y a su vez, ha sido fundamental entender que tienen diferentes características.

3.1.2 Los directores de las telesecundarias de la zona escolar V059

Para comprender la realidad interna de las instituciones se presenta una caracterización de los profesionales que dirigen la institución, los directores escolares. A las escuelas los directores llegaron al puesto por diversas vías, el director por tiempo fijo del municipio de Jilotzingo, fue asignado vía la participación en el concurso que emite el SPD, para la asignación de plazas directivas; la directora indeterminada del municipio de Nicolás Romero, asumió el puesto vía fundación de la escuela, por ser la docente en llevar a cabo la gestión para fundar un plantel educativo, que no es en el que actualmente labora e inicio con un número reducido de alumnos; la directora por tiempo provisional del mismo municipio se asignó por comisión que sin tener clave directiva y haber pasado el proceso del SPD, ocupa el cargo de directora por la ausencia de un director titular y quien por gestión de la supervisión escolar le asignaron dicha dirección; del municipio de Isidro Fabela el director es indeterminado, y se le asignó el cargo por la asignación del propio supervisor, era el único que cumplía con el perfil y se tenía la necesidad de designar a un director escolar.

La naturaleza del trabajo de un director escolar es compleja y más aún cuando se tiene el referente de las condiciones y características propias de las telesecundarias; la complejidad es resultado de diversas tramas de carácter histórico, institucional, cultural y social, donde a su vez la perspectiva individual y particular de estos sujetos se empata con los sentidos sociohistóricos (Valencia, 2010).

Derivado a que la vía de asignación al cargo fue por vías distintas; la formación académica y los motivos del querer ser director también son diferentes: el director de la escuela E01 ejerce la función porque consideró tener experiencia por ya haber sido director de una escuela particular y de la institución que dirige actualmente; la directora de la E02 llegó al puesto por el ofrecimiento que le hicieron y actualmente funge como Asesor técnico pedagógico que da acompañamiento a sus compañeros directores; la directora de la E03, accedió al cargo porque quiso ser directora de telesecundaria; el que dirige la E04, decidió ser director por la reubicación de su puesto y porque le informaron que era el único que contaba en ese entonces con el perfil (datos obtenidos del vagabundeo inicial de la investigación de campo). Estos datos permiten comprender más adelante la vida micropolítica existente en las instituciones que dirigen; en tanto tal información se comparte gráficamente, a saber (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Los directores escolares

Telesecundaria	Nombramiento	Formación profesional	Años en la función directiva	Personal docente a su cargo	Función complementaria
E01	Por tiempo fijo	Licenciatura en educación y maestría en investigación educativa	2	3	Ninguna
E02	Indeterminado	Licenciatura en primaria	17	6	Asesor técnico pedagógico
E03	Por tiempo provisional en el ciclo escolar 2018-2019 Por tiempo fijo en el ciclo escolar 2019-2020.	Licenciatura en educación y maestría en docencia y gestión en instituciones educativas	1	4	Ninguno
E04	Indeterminado	Pasante de licenciatura en educación primaria	25	3	Orientador en secundaria

Fuente: Información obtenida de los expedientes del personal de la supervisión escolar (2019).

Es preciso mencionar, que muchas de las actividades que realizan los directores escolares están determinadas por las propias condiciones institucionales de la escuela, por el lugar en donde se ubica, por su infraestructura (falta de servicio telefónico o mala calidad); aunado a los procesos mediante los cuales mantiene comunicación con sus autoridades inmediatas (la supervisión escolar), algunas de ellas son de forma personal y a través del correo institucional; las condiciones propias del sistema educativo estatal por ejemplo: el mal funcionamiento de las plataformas educativas, llámese control escolar, o programas de apoyo del gobierno estatal o federal (prospera, escuelas de calidad entre otros) y la mala recepción de internet en su comunidad lo que propicia atender la información y documentación fuera de su horario laboral.

3.1.3 Organización escolar y funcionamiento

Las telesecundarias objeto de estudio están apegadas como todas las escuelas de educación básica a las disposiciones normativas vigentes en materia educativa del país, teniendo dentro de sus acciones educativas favorecer y trabajar con las prioridades educativas: la mejora del aprendizaje, fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, disminuir el rezago y abandono escolar y el desarrollo de una buena convivencia armónica (SEP, 2014); y hoy día los ámbitos que marca la Nueva Escuela Mexicana: aprovechamiento académico, la mejora de la práctica docente, desarrollo profesional, avance del plan y programas, entre otros (SEP, 2019a).

Esta modalidad educativa en la zona escolar sólo se ofrece en turno matutino (8:00 a 14:00 horas) aunque en otras zonas escolares existe el turno vespertino (14:00 a 20:00 horas); las telesecundarias trabajan bajo el calendario escolar de 195 días, respetando y atendiendo el horario escolar que emite la dirección general de telesecundarias; generalmente ofrece atención a la demanda educativa de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, alumnos que no fueron aceptados en otras instituciones, y/o con necesidades educativas o extra edad; en este nivel educativo se apoya el servicio con el uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital, videos), aunque datos empíricos hacen ver que rara vez se utilizan.

La organización de cada una de las instituciones se encuentra programada en el documento de Ruta de Mejora Escolar (SEP, 2014); no obstante, en este ciclo escolar actual se ha actualizado en el Programa escolar de mejora continua (SEP, 2019a), documento que es construido en las sesiones de CTE; algunas de estas instituciones manejan una organización interna para las comisiones, guardias etc., con el personal docente; entre ellas destacan comisiones para la hora de la entrada, los recesos escolares, los temas de relevancia social, los comités de los CEPS, por mencionar algunos.

Las características generales que perfilan las telesecundarias son:

- Cuando se sigue una trayectoria ininterrumpida desde la incorporación a la educación básica, la edad de ingreso es de 12 años; y por diversos factores, puede ser inscrito mientras sea menor de 16 años (SEP, 2019a), o sea, por extra-edad.
- Existe un maestro por grado como responsable de todas las asignaturas.
- En la función directiva sólo se tiene la figura del director escolar.
- No cuentan con personal de apoyo para la limpieza (solventan la situación la primera telesecundaria con apoyo del municipio y las otras con apoyo de la sociedad de padres de familia).
- Hay carencia de un espacio adecuado-reducido para la función directiva: la telesecundaria E01 y E04 comparten espacio con su pequeña biblioteca).

– Al inicio y a mitad del ciclo escolar tienen los directores que ir a la sede señalada por los libros de los alumnos, debiendo conseguir y costear el transporte para su traslado.

Esas características propias de las telesecundarias abonan en favor de la comprensión de las realidades institucionales y tener un referente que permite vislumbrar las dinámicas micropolíticas en la que el director escolar ejerce su liderazgo.

3.2 Dinámicas micropolíticas

Este estudio se cimienta en el enfoque de la micropolítica desde el momento mismo en que se admite que la escuela es vista como una organización con una vida escolar propia, no dicotómica; con una singularidad y cotidianidad propia; desde esta visión se puede explicar la organización interna de las instituciones, pues se piensa que esta modifica los modelos tradicionales racionales (fundamentados en el consenso) de las organizaciones, “las estructuras y los procesos micropolíticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares” (Blase, 2002, p. 3); en consecuencia, es apremiante conocer las acciones que se hacen presente en las instituciones.

Es necesario tener en cuenta las habilidades de los actores educativos, reconociendo que definen, interpretan y manejan las situaciones a las que se afrontan, “reconocer a sus miembros como agentes políticos supone aceptar la complejidad y la incertidumbre en la vida escolar” (Bardisa, 1997, p. 19). Se aprecia por tanto que la micropolítica en las instituciones no puede descuidar la macropolítica, las orientaciones políticas dirigidas a las escuelas y a su vida diaria; la escuela se caracteriza por intereses diferentes al tomar decisiones, por el intercambio, la influencia y el poder. Los principios que guían el análisis del funcionamiento organizacional están representados en el modo en que los actores, definen interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan (Ball, 1989), en el interior de las escuelas se gestan dinámicas micropolíticas que no se saben sobre las escuelas, conocido como “el lado oscuro de la vida organizativa” (Hoyle, 1986).

Esta investigación tiene presente los conceptos clave de poder, control, diversidad de metas, actividad política-toma de decisiones e intereses (Ball, 1989), además, se retoma la definición sobre micropolítica, a saber: “uso de poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones” (Blase, 2002, p. 11); entendidas como las dinámicas políticas que se gestan al interior de las instituciones. Las escuelas son un mundo complejo, de incertidumbre, de imprevisibilidad, un mundo de personas que piensa, valora, interpreta la realidad y acontecimientos en la que está inmersa; existiendo relaciones entre ellos y coexistiendo planteamientos diversos, discursos impuestos, y se lucha por mantener una determinada dinámica organizativa, dividida por intereses para tomar decisiones y diversidad de metas “lo que ocurre dentro esta mediatizado por lo que ocurre afuera, por las dinámicas políticas externas a la propia organización” (González, 1998, p. 215).

Para Hoyle la micropolítica “consiste en las estrategias que utilizan los individuos en los contextos organizativos para emplear sus recursos de autoridad e influencia con el fin de conseguir sus intereses” (1986, como se citó en Santos, 2000, p. 184), de modo que la dinámica de cada institución genera la particularidad y singularidad de cada institución.

La micropolítica abarca todas aquellas estrategias a través de las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses (...) es un submundo organizativo que todos reconocemos y en el que todos participamos (...) Es un lado oscuro de la vida organizativa. (González, 1998, p. 219).

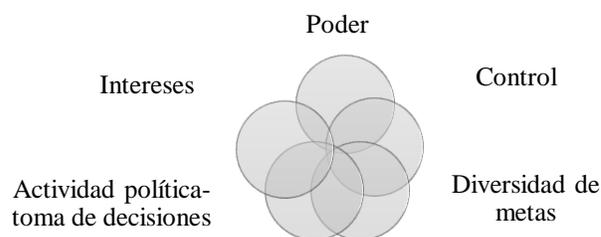
Se desarrolla de manera implícita en las esferas informales de las organizaciones e implica “todo aquello que Ball comenta que no se sabe y que es lo que realmente es determinante en su funcionamiento” (Bernal, 2004, p. 4), es el lado informal de la vida organizativa. Se plantea que los principios que guían el funcionamiento de las escuelas como organizaciones están representadas por la manera en que los actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan; y como se ha dicho, la micropolítica focaliza su atención en los procesos políticos dentro de la organización, comparten una imagen o visión de escuela como entidad política más que racional; ver a las instituciones desde esta mirada conlleva a reconocer que sus dinámicas son distintas, por eso “los procesos micropolíticos son fundamentales para el cambio y la innovación así como para la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares” (Blase, 2002, p. 3).

Desde un discurso normativo, el director escolar tiene la autoridad en el interior de la institución educativa, debe velar por su funcionamiento, sobre todo por la ejecución de las disposiciones normativas y le corresponde ejercer el poder y el control de la organización de modo unipersonal, es el responsable de la escuela, sin embargo, el discurso político aboga por el trabajo colegiado, y que diseñe proyectos educativos colectivos.

El director recibe en teoría una doble legitimidad: por una parte, representa a la administración, que es quien lo nombra, y por lo tanto lo hace representante de sus intereses (...) y por otra, representa los intereses de la comunidad ante esa administración. (Bardisa, 1997, p. 31).

Se encuentra por un lado con una responsabilidad atribuida interna/externa contra expectativas de colegialidad, que debe responder al poder central como a los poderes locales. Al situar al director escolar en el centro de la actividad micropolítica por el ejercicio de su liderazgo es medular conocer lo que promueve y lo que inhibe, lo que consensa y lo que decide autocráticamente, es preciso conocer en qué condiciones los actores, grupos, actúan separadamente o forman coaliciones. Para fines de esta investigación, a fin de describir, analizar y comprender a las telesecundarias se tomó en cuenta las dinámicas micropolíticas de Ball (Véase Figura 6):

Figura 6. Dinámicas micropolíticas



Fuente: Elaboración propia sustentada en Ball (1989) y Bardisa (1997).

Bajo estos referentes se pretendió entender la vida micropolítica de las organizaciones educativas como un todo relacionado; y cabe mencionar que no fueron analizados de forma independiente sino considerando la interrelación entre ellos; se miró la realidad holísticamente.

3.2.1 Poder

Para entender la vida de una telesecundaria es indispensable conocer sus estructuras y mecanismos de poder; el término poder proviene del latín *potēre*, y del verbo *posse*, que significa tener expedida la facultad o potencia de hacer algo (RAE, 2014); “es entendido como la habilidad para lograr un objetivo, incluso venciendo la resistencia de otros o la habilidad para lograr los resultados deseados donde existe incertidumbre o disenso sobre una opción” (Bardisa, 1997, p. 26); el poder “es la capacidad de hacer que otros realicen lo que no quieren hacer” (Santos, 1994, p. 204); las relaciones de poder son invisibles, se ejerce a través de discretas formas de control (Bardisa, 1997), por tal motivo, se recupera que poder, abarca todas las sutilezas de autoridad, coerción, influencia, dominación y control; es un aspecto clave, porque cuando se habla de intereses, metas, lógicas de acción, coaliciones, se expresa el poder y de cómo los miembros y grupos de la institución se movilizan utilizando fuentes de poder para influir en los acontecimientos organizativos; “los mecanismos de poder se instalan en la cultura de la organización y de ella reciben sentido las creencias, los ritos, las costumbres, los símbolos y las rutinas” (Santos, 1994, p.199).

Para entender las dinámicas de poder en las instituciones “hay que diferenciar dos grandes tipos de poder: la de autoridad y la influencia” (Hoyle, 1986, como se citó en González, 1998, p. 232):

– *La autoridad*: es el derecho a tomar la decisión final, representa el aspecto estructural, estático y formal del poder, se basa en la posición o rol que se ocupa dentro de la jerarquía formal, supone una sumisión involuntaria de los participantes de la organización, es unidireccional, de arriba-abajo. Igualmente, se aprecia que, al lado de la autoridad formal, se fomentan mecanismos informales y tácitos de influencia.

– *La influencia*: consiste en intentar persuadir a aquellos que tienen autoridad para tomar decisiones de algún tipo, es dinámica y más informal, se basa en el conocimiento de un experto, en la posesión de información valiosa o en otros recursos que se pueden usar para intercambiar con quienes deciden, es multidireccional, conlleva a una sumisión voluntaria, puede fluir de arriba-abajo, de abajo-arriba u horizontalmente (Bardisa, 1997; González, 1998). Es ineludible reconocer que, en las escuelas cualquier persona puede ostentar influencia, por contar con recursos e información; la distribución de poder no necesariamente coincide con la distribución de control; con la influencia se puede moldear actitudes, creencias y discursos.

Se cree que en las organizaciones se despliegan múltiples formas de poder, y la autoridad es una de ellas (González, 1998) y sus diversas formas y manifestaciones no siempre son explícitas, sino frecuentemente ocultas. Aunque se aprecia que el poder tiene una doble connotación, por un lado, como poder legal que involucra la habilidad para influir en las conductas y cambiar el curso de los acontecimientos, vencer resistencias y que la gente realice lo que otro no haría, y, por otra parte, como poder educativo pretendiendo actuar sobre los mecanismos internos de convencimiento y autodecisión y puede ser sutil e invisible (Santos, 1994).

Se recupera que “Desde la perspectiva política el poder procede de las alianzas dominantes más que de la autoridad formal (...) el poder es definido como un sistema de autoridad vertical, jerárquico, basado en roles formales de la organización” (Bardisa, 1997, p. 25). Para Ball (1989) todos los directores están investidos de algún grado de autoridad formal dentro de las acciones institucionales, “el poder es concebido como un resultado, algo que se logra en y mediante una ejecución en y mediante la acción conjunta. El poder es disputado y no investido” (p. 95); asimismo usar el poder no significa imponerse, sino utilizar sus capacidades y recursos para crear alternativas e influir positivamente en el grupo con la finalidad de lograr metas compartidas.

También se atribuye el poder a quienes por el cargo tienen responsabilidades sobre las instituciones, tal es el caso del director escolar, al mismo tiempo tiene tareas de manera tradicional (planificación, coordinación, gestión supervisión, evaluación etc.) y tiene la capacidad para tomar decisiones (Bardisa, 1997). Es relevante resaltar que ocupar un cargo significa tener la autoridad formal, pero el poder puede provenir de fuentes no estructurales, se concibe que el mantenimiento del poder o su merma está determinado por los resultados de las alianzas, compromisos, negociaciones, transacciones, presiones, resistencias, amenazas, tratos, secretos u otras estrategias de acción, y la telesecundaria es vislumbrada como el escenario donde se muestran relaciones de poder con los diferentes actores educativos.

El poder se puede manifestar con varios grados de intensidad que va desde en un pseudopoder meramente verbal, pasando por un poder latente y el poder activo y abierto, hasta llegar al poder coercitivo que obliga a cumplir las órdenes y los deseos de quienes detentan el poder. (Santos, 1994, p. 205).

El poder es la capacidad generalizada para asegurar la ejecución de las obligaciones, las cuales están legitimadas con referencia a las metas colectivas y proviene de diversas fuentes de acuerdo

con Santos (1994), Hoyle (1986, como se citó en González, 1998) y Antúnez (2004) son las siguientes:

– *Estructural-la autoridad formal o poder legitimado*: proviene de la posición de una persona en la estructura organizativa, poder que respetan y legitiman los miembros de la organización.

– *El control de recursos*: control de status, conocimiento entre otros, o habilidad para ejercer control sobre los recursos cuando éstos son escasos (consiguen ayudas externas, manejan tecnologías, manejan programas).

– *Uso de estructuras y reglamentos en la organización*: las normas, reglamentos y procedimientos formales, pueden emplearse como fuente de poder por los superiores para controlar a profesores y alumnos, cómo por estos para controlar a sus superiores, las reglas tienen un doble filo.

– *Control de los procesos de decisión*: habilidad para influir en los resultados de los procesos que permiten tomar decisiones, la cual no es un proceso racional que se pueda trazar en un organigrama, es un proceso político de la actividad micropolítica.

– *Personal*: deriva de las características personales tales como carisma o cualidades de liderazgo, este poder lo poseen quienes conocen las necesidades y preocupaciones de sus colaboradores.

– *Conocimiento experto-control de conocimiento e información*: proveniente del conocimiento o destrezas especializadas, “se construye por medio de la pericia o la competencia profesional” (Antúnez, 2004, p. 81), el acceso al conocimiento y la información por quienes ocupan un cargo, estos controlan, seleccionan filtran los canales de información

– *El control de la organización informal*: tiene que ver con las relaciones y redes relacionales informales que se desarrollan y que ofrecen información más rica que la que proviene por canales formales, sobre la realidad organizativa.

– *El simbolismo y dirección del pensamiento*: está relacionada con la capacidad de persuasión que tenga una persona respecto a lo que otros puedan hacer o pensar, la capacidad de definir la experiencia de otros tiene que ver con el control ideológico que pueden ejercer ciertas personas o grupos, reorientando la percepción, creencias y escala de valores de la organización

– *El sexo o dirección de relaciones de sexos*: la predominancia de estereotipos masculinos frente a femeninos contribuye a que el acceso al poder y prestigio sea más fácil para unos que para otros.

– *Oportunidad*: cuando se cuenta con poder como consecuencia de ocupar roles que, aunque están bajos en la jerarquía, proporcionan la oportunidad de ejercer poder a través del control de la información o de tareas organizativas clave; “determinados momentos, situaciones, coyunturas y circunstancias pueden convertir a un individuo en una persona con capacidad de influencia transitoria en los demás” (Antúnez, 2004, p. 81).

Con todo lo anterior se aprecia que en las escuelas se pone en juego formas de poder provenientes de diversas fuentes, habitualmente están combinadas y se acepta que en ellas coexisten rivalidades, competencia, cooperación, trasgresión, sometimiento, luchas de poder, indiferencia, interés, oposición, adhesión, diferencias y acuerdos, donde el director está en condiciones de negociar, tomar acuerdos, hacer modificaciones, conciliar a través de dialogo, etc., por tanto, es valioso reconocer los procesos que se viven al interior de las telesecundarias; desde la postura de Ball (1989) en las escuelas se debe tener en cuenta, al poder y no a la autoridad formal, la pluralidad de metas y no su coherencia, y “hacer uso del poder no significa imponerse (...) sino utilizar sus capacidades y recursos para crear alternativas e influir positivamente en el grupo a fin de apuntar al logro de metas” (Azzerboni y Harf, 2003, p. 33).

3.2.2 Control

La definición de control proviene del francés *contrôle*, que significa dominio, mando preponderancia, comprobación, inspección, fiscalización, intervención o dispositivo de regulación (RAE, 2014). Es entendido como “el acto de alcanzar un objetivo” (Bardisa, 1997, p. 26); se ejerce también a través de presiones personales, y mediante el uso del lenguaje, las narraciones y otros rituales y no sólo por la estructura, las normas y el flujo de información de la gestión.

Se señala desde la postura de Ball (1989) que en las escuelas existen diversas y contradictorias estrategias de control, en ellas la organización suele ser de tipo jerárquica, controladas por sus miembros o bien organizadas por comunidades profesionales, no siendo siempre igual, hay una

diversidad de controles que están determinados por el contexto, las situaciones, los procesos generados en cada institución escolar; además, el control está sujeto a negociaciones, renegociaciones y disputas, donde continuamente es modificado y diferente en cada escuela, regularmente son resultado de la lucha, enfrentamiento entre director y miembros de la institución, y, se estructura a partir de la diversidad de intereses.

Desde una visión política se afirma que la organización y estructura de las escuelas, sus reglas, sus regulaciones, sus procedimientos, son el reflejo y producto de una lucha por el control político; medio de control que no es considerado como un instrumento racional para organizar sus actividades y lograr las metas. Como se puede apreciar, de acuerdo con Ball (1989) se cree que las escuelas “son dirigidas como si en ella todos participasen y fuesen democráticas (...) en otros momentos son burocráticas y oligárquicas y las decisiones las toman con poca o ninguna participación de, o consulta a los profesores” (p. 26) y están sujetas a negociaciones, disputas y renegociaciones.

Dependiendo del estilo de liderazgo es que se presentan las estrategias de control pueden ir desde:

- El aislamiento, el ocultamiento y el secreto;
- A partir de planificar el orden del día de reuniones, tiempo de discusión;
- Basado en la persuasión mediante la movilización simbólica del apoyo, exaltando la adhesión;
- Basado en las dimensiones de dominación o resistencia.

3.2.3 Diversidad de metas

Ver a las instituciones educativas como organizaciones políticas hace distinguir que no son organizaciones racionales donde la acción de los actores educativos este linealmente configurada y orientada a metas claramente establecidas o ya dadas. Por lo que es relevante entender el significado mismo del término, el cual proviene de dos palabras: diversidad que del latín *diversitas*: -ātis significa variedad, desemejanza, diferencia y meta que expresa fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien (RAE, 2014); así que es valioso entender que el concepto en sí hace referencia a las acciones para llegar a diversos fines. Se reconoce que “las escuelas se caracterizan

por la ausencia de consenso” (Ball, 1989, p. 26); la estructura misma de las escuelas permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas, en ellas sus miembros aspiran y tratan de alcanzar metas muy diferentes, aunado a que se enfrentan con todo un conjunto de exigencias y expectativas a menudo contradictorias de públicos y organismos externos, lo que conlleva a la dificultad de la formulación de metas o prioridades permanentes.

Para Hoyle (1986, González, 1998) existe una relativa ausencia de consenso en torno a las metas y a su logro, dada su ambigüedad y diversidad, en las escuelas se encuentran miembros que aspiran y tratan de alcanzar metas muy diferentes; “las metas no se dan por sentado, su establecimiento es considerado como un proceso político en el que predomina la inestabilidad, el conflicto” (González, 1998, p. 217); se establecen en un proceso de negociación que ocurre entre los miembros y cada acuerdo sirve de guía para la organización y base para legitimar cursos de acción; los objetivos de las escuelas dada la existencia de diversos grupos de interés no son totalmente comunes y consistentes, se van modificando para acomodarse a nuevos intereses. Por tal motivo cobra realce la revisión de la filosofía institucional de las telesecundarias y su vida interna, a fin de identificar cuáles son las metas que como organización han diseñado y por los que trabajan.

3.2.4 Toma de decisiones- Actividad política

Se inicia este apartado con el concepto de toma de decisiones visto desde la postura de Ball (1989) como actividad política; la palabra decisión proviene del latín *decisio,-ōnis* que significa determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa; y, toma de origen incierto es definido como la acción y efecto de tomar-recibir, hacerse cargo- (RAE, 2014), que conjugado representa hacerse cargo de las determinaciones o resoluciones e indica evaluar y elegir, una determinada opción de un sin fin de posibilidades para llegar a ciertos resultados.

En las instituciones educativas un momento micropolítico que abarca todo un conjunto de esferas formales e informales, de interacción, confrontación y negociación, es la actividad política, donde “la toma de decisiones no es un proceso racional abstracto (...) es un proceso político, es la sustancia de la actividad micropolítica” (Ball, 1989, p. 41), al tomar decisiones se llega a resultados a través

de alianzas, compromisos, transacciones, presiones, resistencias, amenazas u otras estrategias de acción. Muchas o casi todas las decisiones que se determinan en las escuelas tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la simplicidad de un esquema de procedimientos (Ball, 1989); pueden estar llenas de pasión y a veces surgen desacuerdos; y cuando se acuerdan políticas y se toman decisiones están en juego recursos (materiales y sociales), carreras hasta reputaciones.

Siendo entonces sustancial, definir los tipos de decisiones que se hacen presente en las escuelas y que son las estratégicas, las de gestión y las operacionales:

Las primeras se caracterizan por el impacto que producen en las funciones sustantivas y en las finalidades de cada establecimiento (...) de gestión hacen a la organización y a la estructuración de las acciones de la institución (...) las decisiones operacionales se toman cotidianamente y conciernen de modo directo las actividades del resto del personal del establecimiento. (Frigerio, et al., 2004, p. 46).

Tomar decisiones pareciera tarea fácil si las escuelas vivieran sucesos lineales-rationales, pero como no es así, en ella se gestan diversos procesos “procesos más complejos y problemáticos (...) porque los intentos de llegar a decisiones racionales pueden estar socavados por barreras y límites políticos” (González, 1998, p. 219), el cual es una fuente esencial de poder derivado de la influencia en los acontecimientos escolares. Por lo tanto, se debe tener en cuenta a los actores clave, los que son consultados, y a la vez identificar en que temas obtienen apoyo general o desacuerdo del resto de los miembros, “mediante las redes sociales se logra negociar acuerdos, suprimirlos o cambiarlos” (Bardisa, 1997, p. 27); estando presente códigos, normas, interpretaciones y acuerdos institucionales que sustentan la política de lo que sucede y puede suceder, por tal motivo se entremezcla lo laboral y lo formal, lo personal e informal a la hora de decidir acuerdos de trabajo.

Para la toma de decisiones existen dos cuestiones decisivas, la autonomía y la participación:

–*Autonomía*: privilegio concedido por parte del director en ciertos términos y condiciones, si no se cumplen los términos, la autonomía puede ser retirada; se retira el apoyo, se bloquean las decisiones o no se aplican.

–*Participación*: se presenta un concepto clave, la seudoparticipación, donde la autonomía proporciona una ilusión de participación, es realizada como consulta.

Desde la postura de Ball (1989) se considera que de acuerdo con los estilos de liderazgo que ejerza el director escolar se muestran las formas de participación y tipos de conversación, el diálogo es básico para alcanzar acuerdos que permitan la toma de decisiones; se puede presentar formas autoritarias donde se suprime la expresión pública, donde los subordinados no puedan expresarse, se suprime la conversación y se utiliza el control, el aislamiento, el ocultamiento y el secreto.

En estilos administrativos, la forma de participación para la toma de decisiones es a través de comités formales, reuniones, grupos de trabajo, se estructura, planifica el orden del día, el tiempo y contexto, el único modo de tener voz es a través de esta estructura, la cual crea jerarquía y limita la participación de los subordinados; desde un estilo interpersonal la participación es a través de charlas informales, consultas, conversaciones personales, generándose la fragmentación y el compromiso, estando presente una movilización simbólica de apoyo; en el estilo antagónico las formas de participación son en reuniones públicas y debate abierto, se ventilan quejas y opiniones, y se busca persuadir a los vacilantes, descubrir y hacer frente a los oponentes y neutralizar las perspectivas alternativas.

Como se aprecia en todos los casos en mayor o menor medida la participación queda reducida a una aparente participación, a una seudoparticipación sin acceso a una real toma de decisiones, otorgándole una falsa legitimación. Lo que muestra la importancia de mencionar que la participación debe pasar por la comprensión de las diferencias y no por la búsqueda de semejanzas superficiales, “participar es aceptar y comprender las diferencias: buscar acuerdos no siempre es estar de acuerdo” (Azzarboni y Harf, 2003, p. 59), por tal motivo, es relevante conocer como en las telesecundarias que forman parte de esta investigación se establecen diálogos, confrontaciones, alianzas y complicidades para tomar decisiones.

Ball (1989) hace referencia a dos mecanismos presentes en la toma de decisiones, la influencia y la oposición:

– *Influencia* “supone la capacidad de afectar a juicio de otro a la toma de decisiones, mediante la palabra o la acción” (p. 137), el cual puede ser por lazos informales: admiración, miedo.

– *Oposición*: se basa “en la ausencia de una relación, es un choque público de voluntades entre individuos o grupos de la organización” (p. 137) y se caracteriza por su visibilidad, es un intento

de cambiar las cosas, de desafiar el poder formal, de destruir el status quo, de eliminar los canales aceptados en la toma de decisiones; se refiere a un conflicto de intereses.

En el proceso de toma de decisiones, es imprescindible “el diálogo para alcanzar acuerdos (...) encamina a los individuos hacia el entendimiento (...) necesario para la resolución de conflictos (...) no evadir los conflictos, sino dialogar sobre ellos” (Rodríguez, 2016, p. 8). Es preciso llegar a acuerdos donde no todos los actores tienen derecho a todo, se flexibilizan posturas y se busca el bienestar común, el poder se utiliza para lograr intereses colectivos y las decisiones no se impongan, los acuerdos suponen una autoeliminación voluntaria de algunas libertades, involucra una renuncia compartida de autonomía, se espera que a través del papel directivo se motive a llegar a acuerdos y no sólo a imponer órdenes prescritas. Es en esta dinámica micropolítica que el componente capital decisorio del capital profesional (Fullan, 2016) se hace presente, siendo importante que el director escolar desarrolle la habilidad para tomar decisiones en la institución que dirige y con el personal que conforma su comunidad educativa, para ello es primordial poner en juego a los recursos de conocimiento, inteligencia, energía a fin de dar un uso efectivo del capital humano y social.

3.2.5 Intereses

La palabra intereses de interés proviene del latín *interesse* ‘-importar’ que significa valor de algo, provecho, utilidad, ganancia, conveniencia o beneficio en el orden moral o material (RAE, 2014). Los intereses son definidos “como el complejo equipo de predisposiciones que abarca ambiciones, valores, deseos, expectativas y otras orientaciones e inclinaciones que conducen a una persona a actuar en una dirección en vez de otra” (1986, Morgan como se citó en González, 1998, p. 225) se está en búsqueda de alguna conveniencia, provecho o beneficio.

La micropolítica pone el énfasis en las estrategias por las que los individuos y grupos en las escuela utilizan su autoridad y su influencia con la intención de alcanzar sus intereses, “las escuelas como organizaciones están formadas de personas (...) disponen de sus propios intereses, valores, ideologías, metas, que no necesariamente coinciden con las que oficialmente detenta la organización en que se está inmerso” (Bernal, 2004, p. 6), se hace presente un juego de intereses entre los actores de la comunidad escolar, intereses que se interrelacionan. Es significativo hablar

de los tipos de intereses presentes en las telesecundarias “desde un punto de vista heurístico, los intereses de los profesores, individuales y colectivos, pueden ser identificados como pertenecientes a tres tipos básicos: intereses creados, ideológicos y personales” (Ball, 1989, p. 33).

- *Creados*: Tienen que ver con las inquietudes en cuanto a los aspectos materiales de los profesores relacionados con las condiciones de trabajo, el acceso y control de los recursos (horarios de clase), la disponibilidad de materiales, espacios.
- *Ideológicos*: Corresponden a los aspectos valorativos y a las posiciones filosóficas de los profesores.
- *Personales*: Conciernen al sentido del yo, de identidad que un profesor declara o aspira.

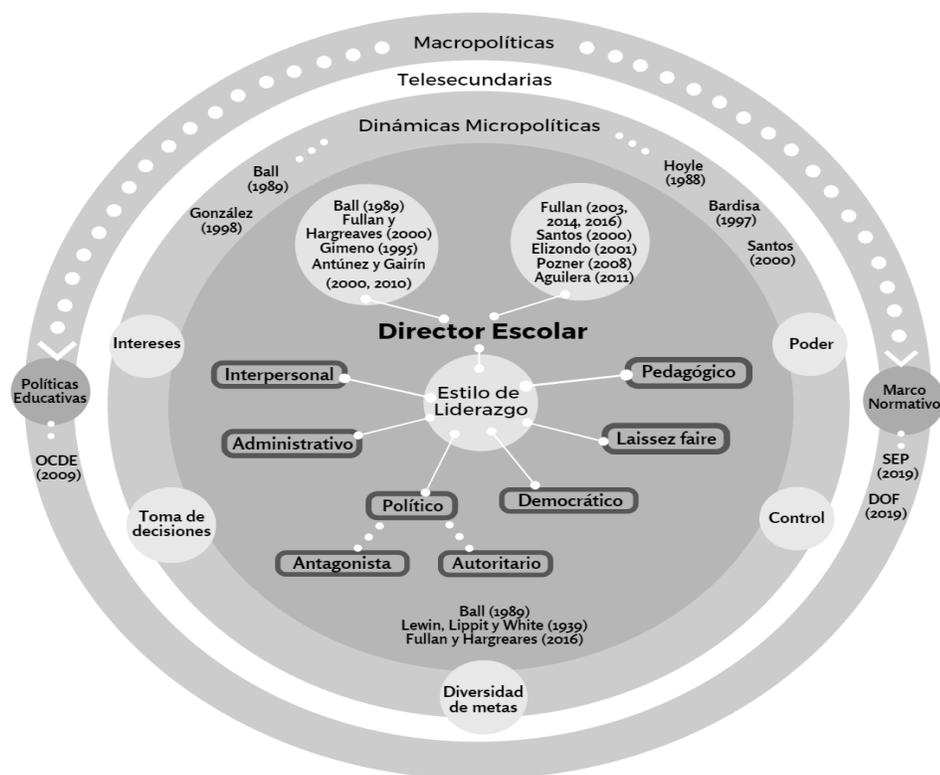
Los tres están en juego fundamentalmente en la toma de decisiones organizativas, y son las estrategias que se utilizan en diversas situaciones. Para lograrlos se emplean diferentes estrategias como “la creación de alianzas, coaliciones, el regateo, el compromiso para la acción” (Bardisa, 1997, p. 19), se requiere habilidades en los actores; estando presente peticiones y concesiones en un equilibrio inestable de dar y recibir, se conforma con las personas o grupos con quienes se coinciden los intereses, y se vuelve relevante el poder del grupo o de la persona y la compatibilidad de ideas, mismos que se van reformulando y reestructurando en relación a cómo se hacen latentes los procesos micropolíticos.

Los grupos de interés emergen cuando se dan cuenta que existen intereses comunes y que pueden ser capaces de ejercer colectivamente alguna influencia para incidir en una decisión que de manera individual no alcanzarían; los intereses, abarcan las aspiraciones de más de un actor, a todo esto, se resalta que los grupos de interés no se reducen a los que conviven en la institución, están presentes intereses externos que penetran las organizaciones, más aún, se rescata que las dos dimensiones macro (legislativa, política, social, económica) y micro (relaciones, tensiones, conflictos, peculiaridades) son necesarias para poder entender la organización y a cada escuela de forma concreta, lo que alude a “comprender cada escuela como institución irrepetible, dinámica, llena de expectativas (...) pero teniendo en cuenta las características genéricas de todas las escuelas” (Santos, 2000, p. 186) puesto que, hay una lógica de acción y destacando a Ball (1989) las escuelas como organizaciones no pueden ser consideradas independientes del entorno. Se distinguen tres estrategias:

- Formación de coaliciones con personas o grupos que coinciden con sus intereses;
- Negociaciones con grupos con intereses distintos, con quienes se puede encontrar su apoyo o colaboración y
- El enfrentamiento ya sea público o encubierto (Bernal, 2004).

Para analizar la vida micropolítica de las instituciones se contó con una referencia general de las telesecundarias, se conoció el contexto en el que se desarrolla y los actores educativos que en ella intervienen, más aún, se profundizó en las realidades internas de estas instituciones, en su lado oscuro. La investigación fue sustentada a partir de referentes teóricos que permiten entender la vida diaria de las telesecundarias, para ello se fundamentó la investigación en el modelo representado en la Figura 7.

Figura 7. Modelo teórico de la micropolítica



Nota: El modelo teórico de micropolítica de la Figura 7 se sustenta en el análisis sobre el director escolar y, particularmente, se enuncia las dinámicas micropolíticas de telesecundaria que dan sustento a la investigación.

Fuente: Elaboración propia sustentada en Ball (1987) Bardisa (1997), Hoyle (1986), González (1998) y Santos (2000).

El modelo teórico permite vislumbrar la importancia que el papel del director tiene desde lo macropolítico y particularmente desde sus dinámicas micropolíticas, los cuales son conceptos clave que permiten entender y comprender el estilo de liderazgo de los directores de telesecundaria

CAPÍTULO 4
DISEÑO METODOLÓGICO, HALLAZGOS Y RESULTADOS DE
LA INVESTIGACIÓN

Presentación

El diseño de la investigación es una etapa que responde a la tarea de investigación, debido a que permite contrastar la teoría con los datos empíricos, ayuda a entender las particularidades de las telesecundarias; por tanto, cobra relevancia dar inicio el capítulo presentando el proceso seguido en la recolección de datos, así como las técnicas e instrumentos utilizados que dan sustento a este estudio de caso referente al liderazgo del director de telesecundaria.

El análisis de la información implicó un proceso sistemático de recopilación, codificación y análisis de la información, lo cual permite dar sentido y coherencia a la investigación. En este apartado, se muestran los resultados obtenidos en este estudio de caso durante la fase de la inmersión al campo, los hallazgos permiten entender la vida interna de las telesecundarias y comprender el sentido y significado que el papel del director tiene en telesecundaria, es un esfuerzo para describir, analizar e interpretar la información a partir de una mirada micropolítica, reconociendo además que existen vacíos dignos de seguir siendo investigados.

4.1 Fuentes de información

El acopio de la información fue amplio y se recopiló lo importante sobre las dinámicas micropolíticas de las telesecundarias y progresivamente se fue focalizando hacia datos específicos del rol de los directores escolares de telesecundaria. En la investigación se eligieron fuentes primarias-testimoniales y fuentes secundarias; las fuentes primarias fueron los informantes clave, personas que aportaron información en relación al objeto de conocimiento: el papel del director de telesecundaria; en la obtención de datos se consideró la selección de los informantes, quienes proporcionaron datos en relación a las categorías planteadas para ello; así, se tomaron en cuenta a dos directores indeterminados, uno por tiempo fijo y uno provisional de la zona escolar V059 (condición que tenían al iniciar la investigación y derivado de las políticas educativas, al iniciar el ciclo escolar 2019-2020 dejó de ostentar nombramiento por tiempo fijo pasando a ser indeterminado; el criterio empleado en la elección de los informantes es deliberado, intencional,

dinámico y secuencial, según los aspectos establecidos de ser conocedores de la tarea directiva, y tomando en cuenta la propuesta de los directores.

Cabe señalar, que se realizó un acercamiento con los informantes, de manera informal-verbal, y posteriormente de manera oficial se hizo entrega del documento que avala la investigación; entre las fuentes secundarias o documentales utilizadas, se encuentran documentos normativos de educación, documentos oficiales de las instituciones, literatura existente sobre las categorías trabajadas a fin de tener una revisión cuidadosa, sistemática que ayudó a contextualizar el fenómeno educativo que se analiza.

4.2 Técnicas e instrumentos de investigación cualitativa para la obtención de datos

El estudio de caso colectivo que se realizó en esta investigación se sustentó en la obtención de datos a través de la técnica de observación y la entrevista que desde la postura de Stake (2010) y Yin (2003) son fundamentales (Véase Figura 8).

Figura 8. Técnicas de investigación



Fuente: Elaboración propia fundamentada en Yin (2003) y Stake (2010).

– *Observación*: Se recuperaron los hechos tal y como se hicieron presentes en la realidad a partir de las categorías y acontecimientos clave para ofrecer una descripción del fenómeno (Stake, 2010); la observación que se eligió fue la no participante en la que el investigador no está implicado en los acontecimientos observados, “es neutral y no intrusivo” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 155); y mediante el instrumento de guía de observación, las notas de campo, diario de campo se registró la

información referente a categorías de análisis: director escolar, liderazgo, vida organizacional, poder, control, diversidad de metas, actividad política-toma de decisiones, intereses y mejora escolar.

El proceso de observación en su fase inicial permitió a través del vagabundeo determinar asistir a observar el actuar del directivo en los CTZ, en los CTE, en reuniones diversas y en la cotidianidad de las propias instituciones, además, con la construcción de los mapas se estructuraron esquemas sociales, espaciales y temporales que permitieron entender y comprender algunas de las situaciones propias de las telesecundarias (enunciadas en la Tabla 1 y Tabla 2 del contexto de la investigación).

Los diversos momentos de observación ofreció datos más precisos de las categorías establecidas en el estudio; así mismo, durante el proceso de la investigación se pudo incluir algunos atributos y categorías dignos de ser explicados por su relevancia en la vida cotidiana de las telesecundarias, de vida organizacional, director escolar, liderazgo, dinámicas micropolíticas y mejora escolar, de los cuales se fueron desprendiendo subcategorías-códigos (se enuncian en la Tabla 6). Las observaciones (Véase Anexo 1) fueron realizadas en diferentes espacios y momentos, enumeradas atendiendo el orden en que fueron realizadas obteniendo notas de campo de cada momento específico. En este sentido, se trabajó de acuerdo con Stake (2010) con “episodios de relación única para formar una historia o una descripción única del caso” (p. 62), con dichas notas se fue conformando el diario de campo de manera inmediata al que fueron obtenidas (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Notas de campo obtenidas

Momentos/Notas	CTZ	CTE	Reunión/Asesoría/Curso	Escuelas
Observaciones	2, 7 y 11	1,3,5,8,10 y 12	4, 6,9,13,18,20 y 25	14, 15,16, 17, 19, 21, 22, 23 y 24
Total:	3	6	7	9

Fuente: Elaboración propia (2019).

De las 25 observaciones no participantes, tres fueron obtenidas en CTZ, seis en CTE y nueve visitas a las escuelas (dos visitas por escuela y tres a la E02) y en cuanto a las reuniones cuatro fueron reuniones, una asesoría, una feria y un curso) y se observaron en los tiempos que duraron las actividades y/o jornada escolar (de 8:00 a 14:00 horas).

Al respecto, Stake (2010) hace mención que dentro de la organización de la recogida de datos en las observaciones es importante contar con un plan u orientaciones para la realización, de tal forma que es valioso incorporar el proceso específico que se siguió para realizar el acopio y articulación de la información para poder construir el proceso de análisis y el proceso de interpretación de los datos que da sustento a la investigación, la cual se explicita en el Anexo 2.

-*Entrevista*: dos de las utilidades de un estudio de casos lo son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otros informantes clave (Stake, 2010) y la entrevista es una técnica que permite llegar a realidades múltiples, y para conocer la vida interna de las instituciones se requiere contar con la opinión de los actores educativos, específicamente sobre el papel del director escolar, el cual está condicionado a las interacciones que se vivencian en ellas.

A través de la entrevista semiestructurada “entrevista diseñada de manera relativamente abierta” (Flick, 2007. p. 89) se obtuvo múltiples visiones del caso, para ello, se formuló un guion de entrevista -preguntas- con la intención de conseguir una explicación más profunda de los informantes clave sobre las categorías que en este estudio se trabajan; es un “cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 2010, p. 63), de tal forma que el listado de preguntas se basó en las categorías de análisis, cada una de ellas con sus respectivas subcategorías, los cuales fueron aplicados a los informantes clave, después de la fase de pilotaje, proceso necesario en los estudios de caso (Stake, 2010), esta actividad consistió en aplicar las preguntas iniciales a un director perteneciente a la zona escolar V017 de la misma Subdirección Regional de Naucalpan y con las notas obtenidas se logró afinar y reorientar los cuestionamientos.

La guía de entrevista diseñada para aplicarse a los informantes clave, contempla las nueve categorías del estudio, quedando una entrevista semiestructurada para directores (Ver Anexo 3), docentes de las cuatro instituciones (Ver Anexo 4), personal de supervisión escolar (Ver Anexo 5) que en esencia contiene las mismas preguntas, pero con una redacción propia para cada actor educativo; además, es una entrevista que no contempla datos personales de los participantes dada la confidencialidad de la información, las respuestas a los cuestionamientos brindan información holística y sistemática.

En relación a los docentes, cabe puntualizar que la selección a quienes se aplicó la entrevista fue determinada de manera intencional desde el inicio de la investigación y explicitados en el tema de fuentes de información; hay que remarcar, que las supervisiones escolares estatales del Estado de

México se conforman por tres actores educativos, pero derivado a que no se cuenta en la zona escolar V059 con supervisor escolar por estar el licencia dicha plaza, sólo se aplicó a las otras dos figuras educativas: el asesor técnico metodológico, quien funge en este ciclo escolar como encargado del despacho de la supervisión escolar y a la auxiliar técnico de supervisión que se encuentra por tiempo fijo. Siendo importante destacar que se contó con disposición amplia por parte de los informantes para compartir datos referentes a la vida interna de las telesecundarias y específicamente al papel directivo, se recuperaron tres informes quedando su aplicación como sigue (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Aplicación de entrevista semiestructurada

Telesecundaria	Director	Docentes	Supervisión
E01	1	2	
E02	1	4	2
E03	1	2	
E04	1	2	
Total	4	10	2

Fuente: Elaboración propia (2019).

Tal y como ocurre en cada proceso de recogida de datos en un estudio de casos, en la entrevista también fue necesario contar con una serie de pasos (Stake, 2010) para recuperar datos relevantes, y que se explicita en el Anexo 6.

–*Entrevista narrativa*: es considerada un relato oral de experiencias cotidianas de gente común, “comunica el punto de vista del narrador (...) además de describir lo que sucedió, las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones” (Denzin y Lincoln, 2015, p. 69); con esta técnica de investigación se logró contar con una historia que da forma a la experiencia vivida y de la realidad del narrador, información que de igual forma, permitió complementar los datos obtenidos tanto de las observaciones, como de la entrevista semiestructurada, contribuyó a conseguir información sobre el significado que los cuatros entrevistados tienen sobre ser director de telesecundaria, se recupera por ejemplo que un director-líder es:

Persona con capacidad de motivar, guiar, orientar, acompañar, apoyar, facilitar y estimular el proceso de mejora de la institución, es quien saber escuchar, valora y reconoce lo que hace su personal docente, implica dar confianza a la persona tanto en lo profesional e incluso en lo personal (P17:17:13DL).

Está técnica fue aplicada a los directores escolares de telesecundaria y la información permite entender las dinámicas micropolíticas y el sentir del estilo del director escolar (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Aplicación de entrevista narrativa

Telesecundaria	Director
E01	1
E02	1
E03	1
E04	1
Total	4

Fuente: Elaboración propia (2019).

Con la aplicación de la entrevista narrativa (Ver Anexo 7), se recuperó información desde el sentir de quienes viven la dirección escolar, existiendo un acercamiento al mundo experiencial del entrevistado que en este estudio son los directores de cuatro escuelas “narración retrospectiva de experiencias, se informa sobre acontecimientos en la historia vital (...) en principio en la manera en que el narrador los experimenta como actor” (Flick, 2007, p. 113); tales son los casos de dos directores que tienen más años de servicio como directores en telesecundaria, recuperan experiencias significativas en su tarea, a saber: “Fundar escuelas en comunidades semiurbanas con alumnos que estaban tachados por la misma sociedad de ahí, como drogadictos y delincuentes es una tarea difícil pero importante para su trabajo directivo” (P15:15:1) y “Fundar escuelas sin ningún alumno por encontrarse en comunidades rurales ha sido parte de la función directiva y eso nos lleva a ser mejores líderes” (P17: 17:1).

La entrevista giró entono a sus vivencias y cotidianidades como director y líder de la telesecundaria, su realización requirió de un proceso articulado que permitió obtener resultados que contribuyen y enriquecen el estudio de caso y ayuda a entender su acción directiva, un director comenta: “Ser líder implica saber delegar, tratando de que ellas resuelvan los problemas que se les presentan en

el aula, para que no restarles esa autoridad que tienen y deben de tener frente al grupo de alumnos y de padres de familia” (P15:E04: 16).

La aplicación de la entrevista fue realizada en dos momentos, con la finalidad de recoger información suficiente a fin de enriquecer el análisis de lo que significa ser director escolar y la conceptualización que se tiene de un líder de telesecundaria. Desde datos empíricos se recupera que “director escolar es la persona que cuenta con conocimientos, habilidades, competencias para dirigir y organizar una institución” (P19: 19:1 DJ), comparten que ser director no es tarea fácil requiere asumir grandes responsabilidades, encargarse de la institución porque no cuenta con personal de apoyo, tiene que atender las necesidades de los alumnos, las áreas de oportunidad de los maestros e involucrar a los padres de los estudiantes en la mejora de la enseñanza.

El proceso de análisis e interpretación no concluye con su aplicación de los instrumentos, sino logra la articulación de todos los momentos seguidos para la conformación del informe final de esta investigación (Ver Anexo 8). Así, a partir de recuperar la información de la observación, la entrevista semiestructurada y la entrevista narrativa se realizó la triangulación de la información y se logró reconstruir la realidad del otro desde el otro. El manejo adecuado de los instrumentos permitió secuenciar el trabajo y ser adaptadas en función a los ritmos de trabajo de las instituciones.

4.3 Obtención de datos

La recogida de la información necesaria implicó asegurar el rigor de la investigación teniendo en cuenta “los criterios de suficiencia y la adecuación de los datos. La suficiencia se refiere a la cantidad de datos recogidos (...) se consigue cuando se llega a un estado de saturación informativa (...) La adecuación se refiere a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio” (Rodríguez , et al., 1999, p. 75), es decir, a las categorías planteadas; las observaciones se realizaron en los momentos y en las situaciones de la realidad natural estando presente el papel del director escolar; así en la reuniones de CTE, CTZ y de directores; alcanzándose la saturación una vez realizada un total de 25 observaciones; la entrevista semiestructurada se aplicó a los informantes clave y derivado de la cotidianidad en que fueron aplicadas; en algunos casos implicó realizarlo en dos momentos por las actividades y eventualidades propias de la institución, como fue el caso del maestro de la E02, quien contó con poco tiempo para la entrevista por tener una reunión en la Subdirección regional y sólo se abarcaron

los primeros cuestionamientos, agendando una segunda reunión para la culminación de la entrevista y con el director de la E01, aun cuando se realizó el mismo día, se hizo en dos momentos, esto por la atención que le daba a los padres de familia; en cuanto a la entrevista narrativa, los datos se obtuvieron en dos reuniones, es decir, se aplicó la entrevista inicial pero existió la necesidad de regresar al campo para obtener información específica sobre como conceptualizan al director escolar y como se definen como líderes.

Para el procesamiento de la obtención de los datos se consideró el sistema perceptual, argumentativo e interpretativo del investigador, la perspectiva de los participantes, los objetivos de la investigación e incluso la finalidad del registro; por consiguiente, para cada técnica utilizada se realizó un plan de recogida de datos, como ya fue mencionado y explicado en el apartado anterior; con los datos obtenidos se logró “validar datos” (Stake, 2010, p.54) mediante el uso de la triangulación metodológica, de fuente de datos y la triangulación de informantes y sujetos, temas que se abordan más adelante. La información se obtuvo con los instrumentos siguientes: la observación, la entrevista semiestructurada y la entrevista narrativa. Desde la postura de Stake (2010) en un estudio de caso, como lo es esta investigación deben estar presente algunas orientaciones para la obtención de datos, las cuales fueron tomadas en cuenta en este estudio (Ver Anexo 9).

4.4 Análisis e interpretación de datos

Analizar datos implicó examinar sistemáticamente los elementos informativos respecto al papel de los directores escolares para delimitar partes y descubrir las relaciones entre ellas y su relación con el todo, es decir, la vida micropolítica de las escuelas, haciendo recuentos y sumando de forma intuitiva, dando sentido a los datos obtenidos; con ello se generó no sólo un análisis descriptivo sino se avanzó hacia el análisis analítico, teórico y a su interpretación, entendiendo interpretar como “construir un sentido a datos que han sido obtenidos a partir de interrogantes específicas, de asunción de conceptos y conceptualizaciones particulares y del interés del investigador” (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017, p.21).

El análisis de los resultados recuperados partió de la premisa de que “analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones (...) significa esencialmente poner algo aparte (...) se separa la nueva impresión y se da sentido a las partes” (Stake, 2010, p. 67), como ha sido este estudio. Implicó dar

sentido y significado a la información que arroja la investigación de campo; vale mencionar, que “la recogida y el análisis de datos están indisolublemente unidos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 173), el análisis da inicio desde el proceso de teorización en el que se determinan las unidades de análisis con el que se construyó todo el análisis y con el que se organiza la información, para lo cual se trabajaron las categorías de liderazgo, director escolar vida organizacional, dinámicas micropolíticas y mejora escolar.

En este estudio de caso para lograr los significados se utilizaron dos estrategias: la interpretación directa argumentada de los ejemplos individuales y la suma categórica, que es “la interpretación directa de los ejemplos individuales y de la suma de ejemplos, hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase” (Stake, 2010, p. 69), con ello se buscó dar sentido a los resultados del caso mediante el estudio atento y profundo de cada institución, luego se exhiben los resultados no por institución sino de manera integral.

En este mismo sentido, en el análisis se consideraron las categorías y subcategorías para organizar conceptualmente y presentar la información. En este estudio de caso concurren tres procesos interrelacionados: reducción de datos (síntesis, procesamiento), exposición-presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones (Huberman y Miles, 1994; Rodríguez et al., 1999; Simons, 2011). En las tareas de reducción de datos se planteó, la simplificación, selección, la categorización y codificación de la información resultado de la investigación, para ello se contó al final con nueve categorías (Véase Anexo 10); la organización de los datos consistió en establecer las subcategorías de las categorías y en su codificación para segmentar la información; en la presentación de datos se sintetizó la información codificada, se elaboró un esquema para ver lo que ocurría con los datos y se avanzó con la descripción, el análisis y la interpretación de la información obtenida; asimismo, en el proceso de análisis, interpretación y presentación de resultados, se tuvieron presentes, el problema, los objetivos planteados en la investigación, así como la micropolítica, entre otros elementos.

Las categorías y subcategorías trabajados en el estudio de caso tanto para el análisis de la entrevista semiestructurada, las observaciones, la entrevista narrativa fueron establecidos tanto de manera deductiva como inductiva, pues a partir de las categorías iniciales ya se contaba con algunos de ellos, y a través de la inmersión y análisis en el campo se identificaron algunas otras subcategorías, quedando como se aprecia en el Anexo 10.

Cabe reiterar que el proceso de análisis inicialmente se llevó a cabo de manera manual y posteriormente con apoyo de dos softwares para el análisis cualitativo de datos: Maxqda y Atlas.ti -creados en Berlín, Alemania en 1989- (Yin, 2003, p. 127; Creswell, 2009, p. 213; Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 470; Díaz-Barriga y Domínguez, 2017, p. 24) (Véase Figura 9).

Figura 9. Software para el análisis de la información

Atlas.ti (1993)

El programa crea un proyecto denominado unidad hermeneútica, en el que se agregó documentos primarios. En la codificación se tomó en cuenta las categorías construidas, las subcategorías son asignados con diferentes colores para su distinción inmediata.

Proporciona un resumen de todos los códigos con citas que son las subcategorías, y generó: nube de palabras, memos, redes, para la conformación del informe.

Maxqda (2020)

La investigadora agregó documentos al proyecto (creándose un informe para cada proceso); se realizó la codificación con colores, y se asignó subcategorías a la información a partir de las categorías construidas en el sistema de códigos.

Ofrece un resumen con segmentos codificados, generó: nube de palabras, nube de códigos que son las subcategorías, estadística de subcódigos (en tabla y en gráfico), memos, libro de códigos y codificación creativa (mapas) para la conformación del informe.

Fuente: Elaboración propia sustentada a partir del software Atlas.ti y Maxqda (2019).

Los softwares Atlas.ti y Maxqda fueron programas valiosos para procesar los datos en la realización de este estudio cualitativo, pero sin que esto implique haber soslayado el trabajo intelectual del investigador que es fundamental, tanto en el análisis, pero esencialmente en el proceso de interpretación. Así, con las unidades de análisis establecidas se llevó a cabo la codificación, organización e interpretación de los datos ya previamente analizados con cada técnica utilizada, de esta manera, se logró ordenar, clasificar la información a partir de las categorías y subcategorías-códigos propios de esta investigación; los datos empíricos se agruparon en bloques manejables, documentos que permitieron la realización de la triangulación de la información y, por ende, la interpretación de los datos empíricos obtenidos.

Al iniciar el trabajo con cualquiera de los dos software aparece una pantalla de inicio que contiene una barra de menús con las herramientas para crear un proyecto, donde un proyecto es igual a un archivo “se aplica al almacenamiento de todos los datos de su proyecto” (Rädiker, y Kuckartz, 2020, p. 27); el proyecto “organiza y almacena un único archivo-unidad hermeneútica” (Muñoz, y

Sahagún, 2017, p.6); consecuentemente, a través del software Maxqda se obtuvieron siete proyectos (cuatro de las observaciones y tres de las entrevistas semiestructuradas, y de Atlas. ti un proyecto para la codificación y análisis de la información, como se aprecia en la Figura 10.

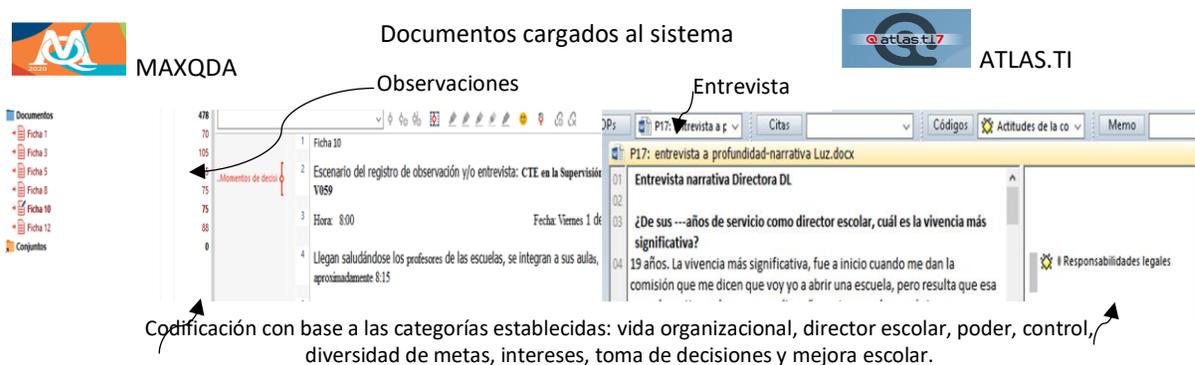
Figura 10. Proyectos creados en los Software Maxqda y Atlas.ti



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti y Maxqda (2019).

De forma ilustrativa se ejemplifica la codificación realizada (Ver Figura 11).

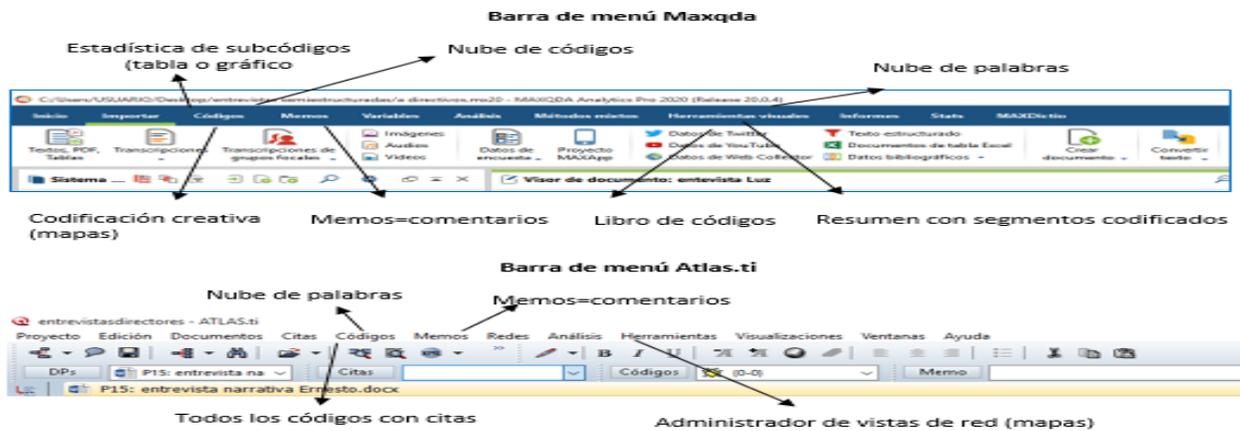
Figura 11. Codificación de la información



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti y Maxqda (2019).

La barra de menú de estos softwares ofrece las herramientas necesarias para recuperar los elementos que complementan el informe (Véase Figura 12).

Figura 12. Pantalla del Software Maxqda y Atlas.ti



Fuente: Elaboración propia a partir del software Maxqda y Atlas.ti (2019).

Además, la información al ser codificada en el software Maxqda presentó de manera visual el libro de códigos con la frecuencia en que se despliegan las categorías y subcategorías de acuerdo con cada bloque de estudio (Ver Anexo 11). El procedimiento seguido para realizar el análisis e interpretación de los datos implicó la codificación de la información, el informe con los segmentos codificados, el documento descriptivo e interpretativo y el informe final (Ver Anexo 12)

Para lograr interpretar la información se consideraron los resúmenes con segmentos codificados obtenidos con cada técnica aplicada, las nubes de código, las nubes de palabras, por referir algunos, así como el trabajo permanente con el comité tutorial del ISCEEM. No obstante, es importante precisar que la interpretación implicó fundamentalmente:

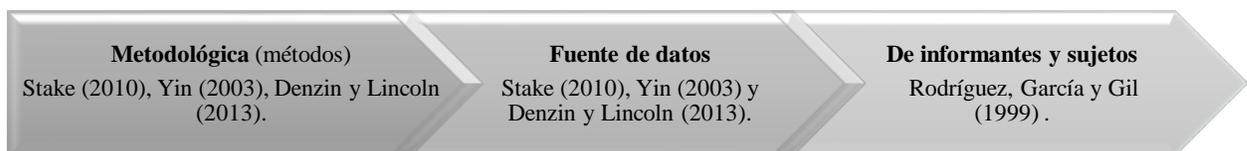
Esfuerzo intelectual del investigador, de su capacidad de integrar la información para relacionarla con una interrogante que ha dirigido el trabajo, el rigor conceptual con el que se acerca al material obtenido y con el que se efectúa la articulación de las escuelas de pensamiento con la que se está trabajando, para lograr construir un significado a la información obtenida. (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017. p. 26).

4.5 Validación de los hallazgos

Para la rigurosidad y validez de la información se consideró la triangulación, a fin de conseguir la confirmación necesaria e incrementar el crédito de la interpretación, presentando información incuestionable que permita conocer el caso que se expone; esto significó hacer uso de tres fuentes de evidencia, lo que permite tener una amplia gama de información y poder corroborarla (Yin, 2003); y desde Denzin y Lincoln (2013) se tuvo presente que “es un proceso de usar percepciones múltiples para aclarar el significado verificando la repetibilidad de una observación o una interpretación (...) sirve para aclarar el significado (...) ayuda a identificar las diferentes realidades” (p. 176); por tanto, el estudio de caso que se presenta intenta hacer notar como se da el ejercicio del director de telesecundaria.

En la investigación es elemental “no sólo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones (...) mediciones que tengan validez y rigurosidad demostrable” (Stake 2010, p. 94- 95), por tanto, se decidió aplicar las estrategias de triangulación con el fin de presentar interpretaciones, no aseveraciones únicas y lograr ir más allá de sólo recoger datos y presentarlos, y en definitiva, lograr fundamentar el conocimiento obtenido sobre el liderazgo del director de telesecundaria desde una mirada micropolítica (Véase Figura 13).

Figura 13. Triangulación de la información



Fuente: Elaboración propia (2019).

-Triangulación metodológica: En el estudio se utilizaron diversas técnicas e instrumentos (observación, entrevista semiestructurada y la entrevista narrativa) para analizar y comprender el liderazgo del director de telesecundaria; se pretendió “ver aquello que quizá no se haya percibido” (Stake, 2010, p. 99) apoyándose de métodos múltiples que se centrara en las mismas categorías de análisis.

-Triangulación de fuente de datos: A partir de esta mirada se observa “si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas actúan de forma diferente (...) es el esfuerzo de ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (Stake, 2010, p. 98); para ello fue enriquecedor las distintas observaciones realizadas en momentos distintos de la vida diaria de una escuela, con la información que arrojaron las entrevistas; se logra triangular los datos cuando “los eventos o hechos del estudio de caso han sido respaldados por más de un fuente de evidencia” (Yin, 2003, p. 116).

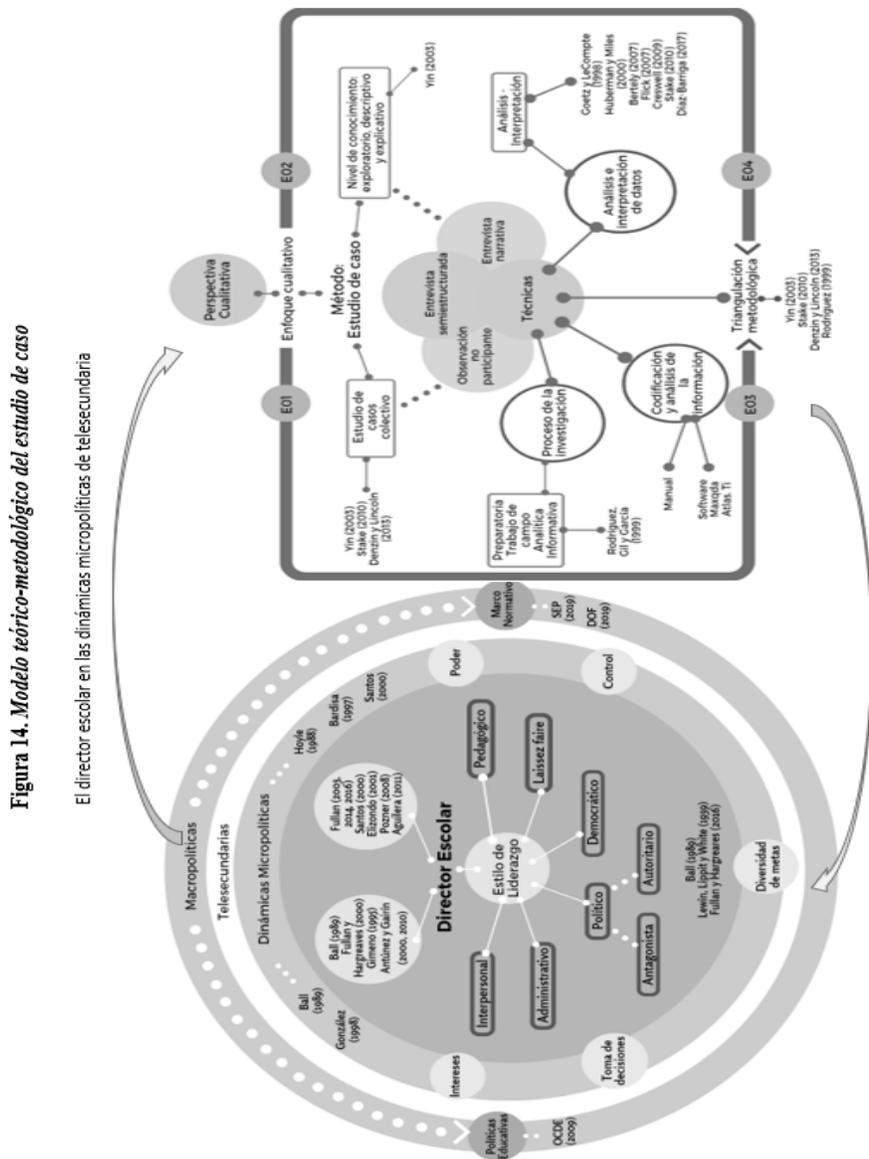
-La triangulación de informantes y sujetos: Con el fin de conjugar los puntos de vista de los informantes en una misma circunstancia y que implica triangular perspectiva, opiniones, juicios y a su vez supone la contrastación de los puntos de vista de los sujetos de indagación -director escolar, docentes y personal de supervisión escolar- (Rodríguez, et al., 1999).

Es a través de la triangulación que se logró analizar e interpretar los datos obtenidos de distintas fuentes con el propósito de hacer una mejor construcción de los hallazgos; y cabe resaltar que se logró o bien corroborar la información o complementar lo que no se había percibido en la observación; así, con ello la investigación contó con una validez interna y confiable a partir de explicar la vida micropolítica de las telesecundarias y una validez externa por la capacidad de no generalizar la investigación a una población mayor, sino de que se pueda explicar en otros, teniendo en cuenta las condiciones en que se realizó (Hernández, et al., 2010).

Finalmente, se comparte que la originalidad de una investigación se sustenta en el proceso de análisis, y sobre todo de la interpretación, como bien lo precisa Díaz-Barriga (2017): “La originalidad de un trabajo depende precisamente de lograr una estrecha y coherente articulación entre el rigor de los datos obtenidos (documentales y empíricos), con la vivencia interna de la implicación del investigador” (p. 15), entonces, la información describe, sintetiza y analiza los hallazgos obtenidos sobre la función de los directores escolares de telesecundaria, y trascender de presentar tan sólo los resultados, sino agregando una interpretación de los hechos.

4.6 Resultados del papel del director en la vida interna de las telesecundarias

A través de la investigación se obtuvieron hallazgos que dan cuenta mediante la descripción, análisis y comprensión de cómo se vivencia el rol de los directores, fue sustentada a partir de referentes teóricos-metodológicos que permiten entender la vida diaria de las telesecundarias, para ello se apoyó en el modelo metodológico y teórico construido y trabajado en la investigación, los cuales fueron enunciados y detallados en el capítulo 1 y 3 y se integra en la Figura 14.



Nota: El modelo teórico de micropolítica se sustenta en el análisis sobre el papel del director escolar y, particularmente, en las dinámicas micropolíticas de telesecundaria se basa en Ball (1987) Bardisa (1997) y el modelo referencial cualitativo del estudio de caso se sustenta desde los fundamentos metodológicos de Yin (2003), Stake (2010) y Denzin y Lincoln (2013).

Además, los resultados obtenidos se exponen en cuatro apartados, a saber: vida organizacional; dinámicas micropolíticas; significado del liderazgo y el papel directivo en la mejora escolar; al codificar la información hay datos interesantes como: las palabras y las categorías que con mayor frecuencia se hace presente en las observaciones, entrevista semiestructurada y entrevista narrativa. Cabe mencionar que sólo se presenta un ejemplo, ya sea a través de la nube de códigos-subcategorías o de gráficas que dan cuenta de los hallazgos obtenidos en la inmersión al campo. De esta manera, de la información recopilada las palabras con mayor frecuencia en la investigación son: los alumnos, escuela, maestras y director-a, notándose que al centro de las escuelas está presente el trabajo de los maestros hacia la atención de los alumnos, como se aprecia a continuación (Ver Figura 15).

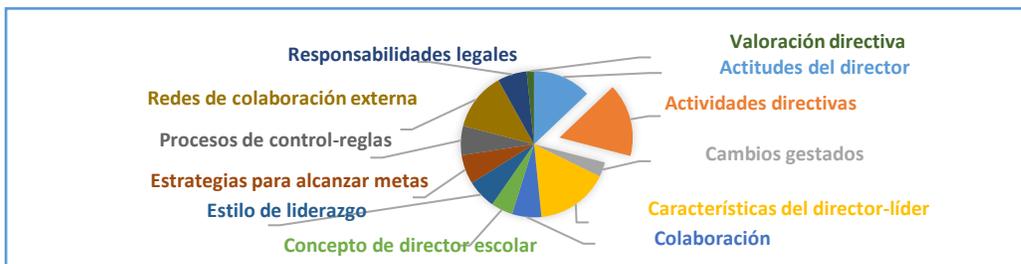
Figura 15. Nube de palabras del estudio de caso



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

Con los resultados se aprecia que la subcategoría con mayor frecuencia es el de las actividades directivas, lo que da evidencia de la importancia de una relación participativa de autoridad y docentes (Véase Gráfico 1).

Gráfico 1. Subcategorías de mayor relevancia



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

Cabe aclarar que en cada apartado se alude a la red de categorías que representa el orden en que se explica la información y se presentan las subcategorías de cada bloque recuperado de los softwares utilizados, visualizándose un ejemplo de la frecuencia en que se presentaron (Véase Anexo 10).

4.6.1 Vida organizacional en telesecundaria

El papel de un director es fundamental al interior de las telesecundarias y entender su vida interna permitió no sólo identificar lo que a simple vista se visualiza, el adentrarse a su realidad contribuyó a conocer las situaciones y dinámicas que condicionan su actuar, fueron relevantes los hallazgos obtenidos en cuanto a la organización y cultura de las telesecundarias dada sus particularidades como modalidad de secundaria, de ahí que se recuperan los hallazgos obtenidos en este estudio de caso a partir de cuatro subcategorías que permiten hacer notar que la cultura y, la organización condicionan y determinan el acontecer diario de las instituciones (Ver Figura 16).

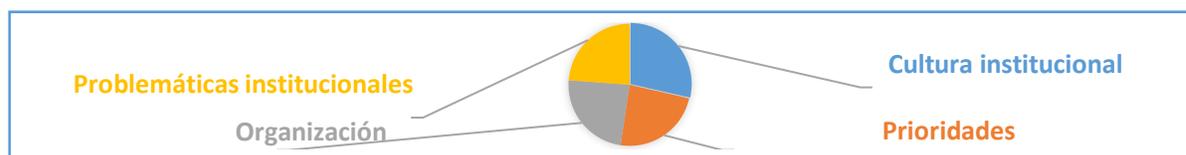
Figura 16. La vida organizacional de telesecundaria



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (2019).

Se puede distinguir que el discurso de los informantes clave, la narrativa de los directores y las observaciones realizadas dan cuenta de que las cuatro subcategorías están presentes en diferentes momentos de la vida organizacional en la telesecundaria (Véase Gráfico 2).

Gráfico 2. Vida organizacional de telesecundaria



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

Se destaca, por ejemplo, que en las observaciones es latente la categoría de cultura escolar y organización centrada en atender lo inmediato y lo urgente; en las entrevistas semiestructuradas se enuncian más las prioridades en materia administrativa y las problemáticas institucionales como lo es el mejoramiento de la infraestructura escolar y en la entrevista narrativa destacan las ideas alusivas a la organización y prioridades de índole administrativo.

4.6.1.1 Organización y cultura institucional

En las telesecundarias como en cualquier otra institución educativa se construye significados a partir de las relaciones que establecen sus integrantes, su forma de comportarse está en función de la organización misma de las escuelas. En las diferentes observaciones se apreciaron las condiciones y realidades semejantes y diferentes entre las cuatro escuelas objeto de estudio y aunque el interés del estudio no es compararlas como tal, si es relevante develar la organización escolar real en ellas, expuesta durante sus reuniones. Esto con y en favor de la comprensión de la vida escolar y, tácitamente, que sucede con la mejora de la escuela. (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Organización en reuniones de CTE

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> • El director escolar es quien dirige y conduce la sesión. • Se llevan a cabo conforme a la secuencia que les marca las guías y fichas de cte. • Son sesiones expositivas del directivo, va leyendo las fichas y recopilando los productos. • El directivo comparte materiales y actividades. • Sesiones en donde se interactúa a partir de que se les solicita. • En algunas sesiones el directivo entrega los productos generados a la supervisión escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos directivos apoyan su exposición con alguna presentación y otros sólo discursan. • En dos de las instituciones el directivo es quien se encarga de ambientar el aula para la reunión, así como de recoger los materiales utilizados y en las otras dos todos los integrantes apoyan. • La ubicación de las y los profesores durante la reunión es en mesa redonda, y en la E03 son dejando espacio entre ellos y existiendo poca interacción. • Frente a la ausencia de directivo en la E03 las reuniones se convierten en momentos de escucha, pasividad, reclamos y quejas; y dirige la sesión un docente comisionado (E03-3:70). • El directivo de la E02 lleva organizado los materiales, actividades e incluso como va a ser el orden de la participación de sus docentes. • La puntualidad para iniciar y culminar reuniones únicamente se percibe en dos escuelas.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Con las apreciaciones presentadas, se observa que el posicionamiento del director es de un ejecutor de los programas, proyectos y acciones derivadas de las políticas educativas, un ejemplo de ello son las sesiones de CTE, en donde se aprecia específicamente el cumplimiento de lo que el documento prescribe, haciendo falta una intervención directiva que considere las necesidades y los problemas reales en la vida escolar de la telesecundaria. Asimismo, el comportamiento de los actores educativos, incluido el directivo escolar le da un matiz específico a la organización de las reuniones en que participaban o conducían; se puede apreciar que la dinámica de trabajo que se hace presente en reuniones, se caracteriza por: pasividad en su participación: escuchan y toman nota, validar sus comentarios, compartir problemáticas institucionales y la información recibida de alguno de los cursos, compañerismo entre el personal de las escuelas (se comparten materiales y formatos, por mencionar algunos casos).

Con ello, se rescata que se hace ver que son escuelas con un aparente consenso; en lugar de ser espacios de análisis, de discusión argumentada y de planteamiento de propuestas ante las necesidades y problemas educativos, se han convertido en espacios de reproducción de los lineamientos oficiales; observándose que el papel del docente y del directivo se inclinan a ser meros reforzadores y reproductores de las indicaciones y programas oficiales.

A partir de los hallazgos se entrevén algunos aspectos, entre otros: la organización escolar cotidiana al interior de sus instituciones; notándose que es el director(a) quien organiza las actividades; y los docentes son meros ejecutores. De esta manera, particularizando, en tres de las escuelas se les lleva seguimiento del trabajo que se realiza, al respecto una docente comentó: “yo no veo que planifique en algún documento, las acciones a realizar, pero su buena memoria [del director(a)] hace que este al pendiente del trabajo, cumple con las exigencias de las autoridades” (D9-E04). Se pudo percibir que dan cumplimiento a las presiones externas como lo es el cumplir con las encomiendas de atención a programas específicos y, aunque son las mismas presiones, cada escuela lo enfrenta de manera diferente; en efecto, en tanto en una de las escuelas se delegan las comisiones, en otras se procura que el propio directivo sea quien de atención inmediata a las exigencias; y en otra de las telesecundarias puede apoyarse de la secretaria que le ayuda en la dirección.

Fue fundamental ver lo que sucede en las escuelas, en cuanto a su organización, pero además es importante conocer su cultura institucional, su vida diaria se deriva de los valores que se han

fortalecido en su interior; frente a ello un directivo hace referencia a que quienes se han consolidado como un buen equipo de trabajo van motivando a quien lo necesita, se apoyan de las habilidades de sus docentes, valoran y reconocen el trabajo de los integrantes de la institución.

En telesecundaria se destaca la manera en cómo se relaciona el directivo con su personal docente, lo que permite entender como han conformado una cultura escolar propia y, además, a partir de las observaciones y de la oralidad de los participantes se recupera los siguientes aspectos:

– Existe un clima institucional favorable y se aprecian buenas relaciones entre ellos, pues llegan se saludan, se acompañan en su guardia, se observa apertura al diálogo, libertad; por ejemplo, para decidir con que formato trabajar en sus planificaciones, hay interacción con docentes de respeto cordialidad y apoyo (21: 9, 21: 50); para ilustrar mejor, uno de los directores expresa “el trabajo de convivencia en mi escuela es muy buena, realmente problemas entre alumnos no hay, pues se han integrado todos, la relación entre mis profesoras es muy buena, lo que genera que los alumnos también se lleven bien” (E04-7: 13). Estos rituales de buena convivencia se han consolidado paulatinamente; sin embargo, no se observa cómo es su organización en referencia a lo académico.

– Existe un ambiente de confianza, tranquilidad, colaboración y compromiso, fortalecen los valores aun cuando no tengan en su escuela problemas de convivencia (DE- E04, DJ- E04) y se matiza que la buena relación entre todos ha ayudado a que trabajen juntos, al respecto se recupera “se promueve el trabajo colaborativo y gradualmente se ha avanzado a generar la iniciativa de los maestros, que, aunque no siempre es latente, cuando menos ya asumen los compromisos a los que se llegan” (E03: 29). Trabajar juntos a significado promover un trabajo colaborativo, aunque por las observaciones realizadas al interior de las escuelas se apreció que cada docente cierra la puerta de sus salones y no hay una interacción entre ellos.

– El comportamiento que se observa es de escuchar, asentir y tratar de cumplir, cuando algo no se cumple no se aplica la norma, se dialoga y se acuerda o incluso se negocia, un directivo expresa “Los docentes se confían en que nunca se procede conforme a la normatividad y dicen que van a cumplir con lo solicitado y lo van dejando para después” (E04: 18).

– Se atiende lo emergente por encima de lo urgente, dado que llegan programas y padres de familia que se deben de atender de manera inmediata, por ende, surge el cuestionamiento de cómo fortalecer la tarea directiva para que centre su atención en lo académico si las condiciones y las propias exigencias de las autoridades educativas no lo posibilitan.

–Existe cohesión entre directivo y personal docente, a pesar de que en la E03 ha sido muy complicada la integración; se han consolidado poco a poco ayudándose entre ellos; el apoyo que se observa es en relación con el cumplimiento de sus responsabilidades que a cada uno compete, pues cada uno de ellos entrega y cumple con lo que le solicitan.

Se pudo apreciar que en las escuelas hay características que comparten, pero también particularidades que las hacen diferente, ejemplo de ello es la atención que le dan a la entrega de la información, mientras una de las escuelas cuenta con apoyo de una secretaria que paga su sociedad de padres de familia y le ayuda con los trámites administrativos (E02), otra carece de buena señal telefónica o de internet, teniendo que salir de la institución para atender los pendientes (E04), aunado a ello la lejanía de las escuelas de la supervisión escolar les genera mucho tiempo fuera, a diferencia de las escuelas más cercanas (E01, E03). Por lo tanto, merece subrayar que existe la necesidad de que, las políticas educativas nacionales fortalezcan el apoyo a la educación telesecundaria, con personal de apoyo a la dirección escolar.

El día a día en las escuelas ha permitido conformar escuelas con un interés que prioriza el cumplir con la información que le es solicitada por encima de la formación académica, aunque hay intentos de ello, pero la falta de tiempo no les permite trabajar lo académico e incluso se enfrentan a equipos de trabajo ya viciados, donde todo era permisible (E03 y E04). Aunado a lo anterior, se pudo apreciar en este estudio por lo observado y lo enunciado por los informantes clave, que derivado de las características y condiciones de cada escuela como: las aulas muy pequeñas para la atención de los alumnos, carencia de materiales de apoyo pedagógico, falta de personal de limpieza, carencia de señal de telefónica celular e internet, la vinculación con los de telebachillerato para que cuiden las instalaciones; propicia que el directivo escolar se ocupe más por la administración y organización institucional que por centrarse en lo pedagógico.

En las escuelas se hace presente tanto una cultura de cambio como una cultura a reforzar siguen trabajando las mismas líneas de acción de hace años únicamente hacen algunos ajustes en las estrategias y tratan de centrar su trabajo en la mejora escolar, existe una cultura escolar que les ha permitido conformar en algunos casos una identidad (E02) y en otros están trabajando para consolidarse como equipo de trabajo (E01, E02, E04). Además, desde una postura externa se

recupera que a las escuelas les hace falta conformar una cultura escolar del cambio y de innovación, derivado a una falta de tiempo e iniciativa, pues un informante clave menciona:

Solamente los directivos están pensando en cubrir los contenidos, en que el currículum lo impartan todos de la mejor forma sin importar quien aprendió y quien no, y lo que más se observa es que ponen de pretexto o se escudan diciendo que los alumnos no aprenden por alguna enfermedad, ninguno decía -yo estoy implementando esto para mejorar, nadie inventa una actividad para llevar a su escuela-; están en espera que la supervisión escolar les de alternativas de trabajo. (S1: 29).

Recuperando la clasificación de Frigueiro, et al. (1992) en cuanto a la cultura, se podría clasificar a la escuela E01 y E04 como una cuestión de familia dado que al directivo se le ve como un amigo, los canales de comunicación son más de tipo informal, y se comparten los comunicados tal y como los reciben, existe mayor atención a eventos sociales y organizacionales; a las cuatro escuelas se les identifica como una cuestión de papeles o expedientes, dado que las tareas se fijan de acuerdo a disposiciones administrativas, buscan cumplir con las exigencias que emanan de las autoridades educativas, aunque solo en dos de ellas E02, E03 existe el mando y control del directivo, son quienes deciden la mayoría de veces y controlan el trabajo docente llevando un seguimiento más puntual, los canales de comunicación son más formales, realizan sus comunicados e informan mediante documento las acciones a emprender, aunque manejan charlas informales precisan muchas acciones mediante escritos.

A su vez, en las cuatro telesecundarias existe la cultura de ser una cuestión de concertación porque ofrecen espacios de libertad para que tomen decisiones al interior de sus aulas mientras cumplan con lo solicitado; con su actuar los directivos han hecho ver que sustentan un saber cómo experto, delegan tareas de acuerdo a sus intereses, se hacen latentes las normas que rigen su funcionamiento para el cumplimiento de tareas, incluso abren espacios para su análisis, aunque no en las cuatro escuelas se aplique la norma, porque en su relación interaccional, existen negociaciones y concesiones. No se puede encasillar a las telesecundarias a un solo tipo de cultura, pues en ellas se hace presente matices de otras características.

4.6.1.2 Prioridades y problemáticas institucionales

Fue muy interesante observar en la cotidianidad de las escuelas, en las reuniones y eventos los aspectos a los que el directivo le da mayor prioridad y las problemáticas a las que se enfrentan; primero se mencionan las prioridades y después las problemáticas; para la identificación y comprensión de las prioridades estas se agrupan en las dimensiones organizativa, administrativo, participación social y pedagógica curricular (Elizondo, 2001 y Pozner, 2008) (Véase Cuadro 2).

Cuadro 2. Prioridades del director escolar de telesecundaria

Organizativo	Administrativo
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar el programa de mejora escolar. Uno de los directores comparte: “el interés y prioridad de mi gestión es disminuir las problemáticas institucionales y promover una mejor convivencia” (DJ, E01). • Lograr el mejoramiento de la infraestructura. • Disminuir el rezago escolar. • Atención a la convivencia escolar de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Captura de documentos de la carpeta de CEPS. • Revisión del correo institucional y envío de la información a la supervisión escolar. • Atención, requisición y entrega de los documentos administrativos (planea, días económicos, SISER web, consumo escolar, concurso de historia, por mencionar). • Apoyo a compañeros directores para orientarlos sobre asuntos administrativos-CEPS.
Participación social	Pedagógica curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Atender y dialogar con padres de familia y personal de municipio. • Organizan a los padres de familia a partir de los comités de CEPS para el mejoramiento de la infraestructura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento a los docentes en las actividades del programa escolar de mejora continua y en su desempeño docente. • Atención al grupo y/o repartición de los alumnos a los demás grupos porque el docente no asiste.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

En las escuelas se dice que se está atendiendo el ámbito pedagógico, pero, la realidad arroja que hay un alto grado de preocupación por entregar las evidencias que les son solicitadas, sin centrar el trabajo en lo académico. De igual modo, desde las políticas educativas se demanda y encomienda poner al centro de atención a los estudiantes esto es y seguirá siendo muy difícil mientras las exigencias a las escuelas no cambien. Con relación a las problemáticas institucionales se deja entrever que al interior de las escuelas se hace presente diversas situaciones y cada una las atiende de manera diferente; así, a partir de la inmersión al campo se recuperaron algunas problemáticas que en ella se encuentran, problemáticas que son de diversa índole, algunas coinciden entre las escuelas. Véase Cuadro 3.

Cuadro 3. Problemáticas en telesecundaria

<p>La organización y funcionamiento de las escuelas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saturación de actividades administrativas. • Atención constante a padres de familia. • Falta de infraestructura escolar adecuada. • Falta consolidar la participación de toda la comunidad escolar. • Falta un acompañamiento del directivo al aula. • No hay sistematicidad al organizar las acciones escolares (E02 y E03) por cambio constante de directivo. 	<p>Las actitudes de algunos docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de compromiso e integración de todo el personal docente, porque, ya estaba viciado o bien porque todos son de reciente incorporación a la institución. • Renuencia y resistencia por parte de algunos los docentes para el trabajo. • Inconformidades de algunas docentes. • La falta de una planeación adecuada del docente. • Áreas de oportunidad que presentan los maestros.
<p>Conducta de los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamientos negativos de los alumnos. • Inasistencia de estudiantes. • Convivencia escolar en dos escuelas E02, E03. • Falta promover valores con los alumnos. 	<p>Aprovechamiento escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bajos resultados en las evaluaciones a estudiantes. • Bajo aprovechamiento escolar. • Alumnos focalizados. • Alumnos con rezago educativo.
<p>Nuevas políticas educativas a la educación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El club les absorbe mucho tiempo y los alumnos no tienen interés en ellos. • Dificultades con las plataformas de control escolar. 	

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Dentro de las instituciones se hacen presentes problemáticas que, en su mayoría son de índole administrativo, la directora de la E03 manifiesta atender una problemática del ámbito pedagógico:

El área de oportunidad de algunos de mis docentes me genera problemas académicos, porque la enseñanza a los estudiantes no es la adecuada, me absorbe estar al pendiente del maestro, ya que, aunque le explique varias veces y este en su grupo él requiere más atención. (E03:58).

Como se puede apreciar la realidad de las telesecundarias hace ver que su vida interna es determinante en el actuar directivo; además, se observa como las presiones externas en cuanto al cumplimiento de la macropolítica determina en mucho su vida interna; a partir de identificar las prioridades y problemáticas institucionales a las que se enfrentan en el día a día en las instituciones, se percibe que en el discurso de los actores educativos existe una preocupación latente en relación a la atención pedagógica de las escuelas y existen en algunos directivos la atención a ellos; sin embargo, al confrontarlo con la realidad se sostiene que todas las acciones están encaminadas en atender los asuntos administrativos, seguido del organizativo, comunitario, dejando en última instancia y con mínimas actividades el ámbito pedagógico. Por tanto, surge la interrogante de cómo empoderar a los directivos para ser verdaderos líderes del cambio, si las condiciones no han sido ni son propicias en telesecundaria.

4.6.2 Dinámicas micropolíticas en telesecundaria

El estudio se sustentó en las categorías de poder, control, diversidad de metas, actividad política-toma de decisiones e intereses- las cuales permiten entender las dinámicas micropolíticas que se vivencian en telesecundaria, estas fueron analizadas a partir de sus subcategorías, reconociéndose la relación estrecha que existe entre ellas.

4.6.2.1 Poder y control

En el estudio se identificó que poder y control están muy interrelacionados, pues uno conduce al otro, y lo mismo sucede con las demás dinámicas micropolíticas, esto es porque, al tratar de influir en los demás se hacen uso de mecanismos de control como se apreció en este estudio y para asegurar la adhesión se ejerce el poder, luego entonces, al trabajar el poder, se trabaja el control; en este apartado primero se hace alusión a la categoría de poder seguido de los de control.

El poder fue considerado como esa capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas. Para ello, las categorías se explicitan en dos apartados; se integraron fuentes de poder y mecanismos, porque la primera conduce a la segunda; recuperándose a la colaboración como fuente principal del ejercicio del poder (Véase Figura 17).

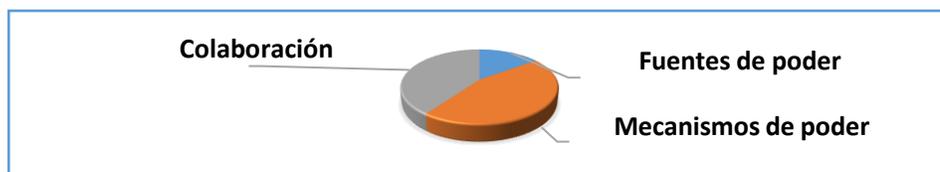
Figura 17. El poder



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (2019).

Se consideró pertinente reconocer de qué manera se ejerce el poder en la institución, se recuperó que la categoría más recurrente es mecanismos de poder seguido de colaboración no porque se observe, sino porque el discurso de los informantes clave la enaltecen (Véase Gráfico 3).

Gráfico 3. Poder



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

Con los resultados obtenidos se identifica que las fuentes de poder y los mecanismos de poder van muy de la mano y en las telesecundarias se hacen presentes desde Hoyle (1986, González, 1998), Santos (1994) y Bardisa (1997) los siguientes:

–*Estructural-la autoridad formal o poder legitimado*: la fuente del poder es que le viene dado por el cargo y los mecanismos que utiliza van desde la aplicación de la normatividad vigente, pues refieren “ha sido muy útil aplicar la normatividad, eso permite no tener que estar negociando, ya que cada uno hace lo que le corresponde y los maestros cumplen sin necesidad de estar detrás de ellos” (DL- 9: 30). En reuniones de trabajo el directivo es quien promueve la participación del docente solicitando que compartan ideas, materiales entre pares ya que normalmente están en espera en que el director emita la acción a realizar, la mayoría de las ocasiones participan por ser cuestionados directamente. Cuando el directivo como autoridad de la institución solicita el cumplimiento de las responsabilidades docentes, se observa que lo hace a través de convencerlos o bien les explica que es parte de sus funciones, dos de los cuatro directivos cuando toman acuerdos o se les da a conocer alguna disposición oficial les dan a firmar los compromisos, se observa que los docentes exclusivamente realizan lo que les indican y cumplen con la normatividad.

–*El control de recursos*: la fuente de poder proviene de su autoridad como figura directiva consiguen ayuda del municipio, manejan tecnologías, muestran tener conocimiento de telesecundaria; intentan ser sistemáticos, organizados, conocen y atienden los problemas, dan seguimiento y acompañamiento a los alumnos y a los docentes e incluso son quienes prestan el

material de apoyo al aula (computadoras, impresoras, cañón, fotocopadoras que existen en la dirección escolar, en la E03 en cada aula se encuentra ese equipo).

– *Uso de estructuras y reglamentos en la organización:* con los docentes se ejerce el poder haciendo uso de su influencia, pues cuando notan que falta disposición de algún docente, le recuerdan sus funciones y retoman los lineamientos para servidores públicos y con ello buscan convencerlos, y logran que cumplan; algunas escuelas llevan un control, existe un registro de las entregas de los docentes a quienes se les hace hincapié en que se debe cumplir con las exigencias que emanan de las autoridades educativas (E01, E02 y E03); se observa que constantemente le solicitan al docente el cumplimiento de sus funciones (por ejemplo, la atención al grupo, seguimiento de alumnos focalizados, realización de las acciones establecidas en CTE, entrega de la documentación o evidencias). Las telesecundarias han pasado por un poder latente activo y abierto, pues por el solo hecho de que es el directivo es quien da la instrucción es que se llevan a cabo las acciones, o bien, los directivos se escudan en que la acción a realizar fue por indicaciones de la supervisión escolar

– *Control de los procesos de decisión:* el directivo sabe de qué manera manejar la información para generar que los docentes apoyen para su cumplimiento, es un proceso que varía entre escuelas, mientras en unas se direcciona las actividades en otras se somete a consenso; se observa un pseudopoder, pues se hace ver que entre todos deciden las acciones a realizar, pero en la realidad es el director quien decide, aunque, particularmente, en la E04, se decide a partir de la iniciativa y propuesta del personal docente, observándose un estilo de *laissez faire* -dejar hacer en el director.

– *Conocimiento experto-control de conocimiento e información:* el directivo muestra conocimiento de lo que explica y discursa, prepara los cursos o reuniones que les va a dar, controla la información, sabe que compartir y que no informar; la directora de la E03 comenta “mi experiencia y el trabajo en otros niveles me ha ayudado mucho y he adecuado mi experiencia de otras escuelas a la escuela” (21: 45). En gestión escolar de las directoras de la E02 y E03, se observa ser directoras organizadas y sistemáticas, llevan un registro de todas las actividades y procuran tener todo listo, cuando van a dar información registran los acuerdos, llevan seguimiento tanto a los alumnos, como también a las maestras; conocen las necesidades de la escuela; antes de que supervisión les pida alguna información, ellas ya implementaron acciones, llevan propuestas y material para compartir no espera que la supervisión le diga que hacer y no improvisan. Sus capacidades directivas los llevaron

a ganarse el poder, no ha significado imponerse, sino a utilizar sus capacidades, por ejemplo: el convencimiento e influencia en sus docentes, el saberlos orientar y acompañar, compartiéndoles materiales de apoyo para el desarrollo de su práctica docente hace notar que se tiene conocimiento de las acciones que se deben emprender en las escuelas y dar cumplimiento a los programas de estudio; el poder también lo ejercen aprovechando las habilidades de sus docentes.

-Personal: han promovido además, la colaboración, comunicación y motivación a partir del trato humano que ofrecen a su personal; inspiran a sus docentes pues han hecho ver que al ser puntuales, responsables, cumplidos y participativos genera que su personal también lo sea; particularmente, en la escuela E03 se logró vencer la resistencia de la comunidad escolar para que imperara el poder directivo a través del carisma y competencias profesionales de la directora; y en algunas escuelas se llevan a cabo negociaciones pues tal como refiere el directivo de la E04 cuando un maestro no puede ir a trabajar lo platican y acuerdan que será considerado como día económico.

El control de la organización informal: el directivo ha generado que los mismos docentes se orienten, a través del uso de redes informales como el WhatsApp; han logrado que los maestros se sumen al trabajo a partir de charlas informales y mediante pláticas con sus docentes recuperan necesidades y estrategias útiles a implementar.

-El simbolismo y dirección del pensamiento: el directivo ha logrado influir con la persuasión, a partir de que conoce las características de sus docentes sabe cómo manejarlos, pues su trato no es el mismo con todos, hay a quien únicamente le dice que hacer, a otros los compromete y en otros genera que se concienticen de que lo pueden hacer. Tratan de influir en los docentes a través de los comentarios que les hacen de que se requiere compromiso y responsabilidad de todos para avanzar. Además, saben convencer a su personal en la aceptación de las acciones a emprender en la escuela, a partir de manifestar públicamente el reconocimiento al trabajo docente, lo que ha generado que se sientan motivados para cumplir las encomiendas que les dan. Asimismo, hacen ver consenso por estar de acuerdo en aplicar las estrategias que en apariencia construyeron entre todos y han tratado de influir en los docentes a través de las sugerencias y alternativas, y, cuando no hay cumplimiento o existe pasividad para proponer es el directivo quien informa las propuestas que desde la supervisión escolar se establecieron trabajar y en ocasiones las somete a consideración; por ejemplo: en la escuela E04 prevalecen las acciones que determinan sus docentes; por otra parte, a

pesar de que los informantes clave discursan que no hay coerción al interior de su institución, está se da desde el momento mismo en que constantemente están solicitando información de los alumnos, pidiendo los avances, exigiendo tener evidencias, por mencionar.

Estos mecanismos y fuentes de poder han llevado a las escuelas a exaltar la adhesión a las instituciones y la necesidad de hacer cumplir las líneas de trabajo; en las reuniones, CTE y diálogos cotidianos se hace ver un aparente consenso en la toma de decisiones de las acciones a realizar, dejando entrever que existe un gran poder legitimado pues han logrado los directivos convencer e influir en el personal a su cargo.

Como se aprecia las telesecundarias viven fuertes prescripciones externas, gran parte de su funcionamiento organizacional depende de ellas, y en telesecundaria la intervención directiva atiende en mucho de las disposiciones oficiales; algunas estrategias que han empleado los propios directivos han sido ofrecer pautas de trabajo y tareas bien definidas emanadas de lo que les han solicitado y por tanto, pareciera que son técnicos que tienen que cumplir con las indicaciones que las autoridades educativas les indican. Por otra parte, también se recupera en este estudio que un aspecto fundamental ha sido el trabajo colaborativo que al interior de las escuelas se gesta; este ha sido el medio más funcional para activar la participación y una fuente de poder y de apoyo al trabajo directivo de las cuatro instituciones en cuestión (Ver Figura 18).

Figura 18. *La colaboración en telesecundaria*

- Todos participan en la elaboración del programa escolar de mejora continua ya sea por norma o por compromiso profesional.
- Se involucra a docentes en las comisiones asignadas y hay quienes incluso ayudan de manera adicional en otras.
- Se promueve el trabajo colaborativo principalmente cuando se atienden las líneas de trabajo marcados en el proyecto de mejora.
- La buena relación de los maestros ha permitido que todos trabajen en colaboración, atiendan los asuntos de clima escolar, administrativo y el mejoramiento de la infraestructura escolar.
- Se hacen recomendaciones para seguir trabajando de forma colaborativa y entusiasta en sus escuelas, pues se notan avances significativos.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Frente a estos datos, se deduce, que si la colaboración fuera una característica de las instituciones, no existiría la necesidad de estar reiterando lo importante que es que los docentes se involucren en las actividades; por otra parte, en las escuelas han buscado convencer al personal de participar en

los proyectos escolares y la mayoría de veces, se realiza a partir de una indicación emanada de las autoridades educativas, o bien porque el director busca fortalecer el trabajo diario o por ser un acuerdo del equipo docente; desde la mirada de la supervisión escolar, se aprecia que existe un interés personal y/o profesional de los docentes; por ejemplo, se observa que: “hay colaboración en las escuelas porque algún compañero maestro quiere destacar más que otro” (S2: 28). Ante esta situación, en algunas telesecundarias se ha logrado la colaboración a través del diálogo, la atención y el respeto, al solicitar las tareas, y se ha generado mayor involucramiento a la institución en el cumplimiento de las acciones y normas.

Con relación a la categoría de control cabe destacar que, el proceso de control permite conocer la organización y funcionamiento de las telesecundarias; en la categoría se trabajaron los procesos y mecanismos de control y la planificación de actividades, los cuales contribuyen a comprender el proceso de alcanzar un objetivo (Véase Figura 19).

Figura 19. El control



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (2019).

Desde el análisis y codificación que se realizó sobre la categoría de control, se destaca que la subcategoría con mayor frecuencia es la de mecanismos de control (Véase Gráfico 4).

Gráfico 4. Control



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Al interior de las telesecundarias como en cualquier otra escuela se gestan procesos-reglas, situaciones de control, que permite entender tanto su funcionamiento como el papel que el propio directivo ejerce en la institución, en ella hay reglas y mecanismos de control que muchas veces se desconocen y que en esta investigación fue el de mayor frecuencia.

Las telesecundarias son dirigidas como si en ella todos participasen y fuesen democráticas, pero se pudo percibir que existe la necesidad de verificar que los docentes estén realizando las actividades programadas; en otros momentos se dirigen las telesecundarias de forma burocráticas y oligárquica, las decisiones las toman con poca o ninguna participación o consulta y no están sujetas a negociaciones derivado a que hay acciones que se deben cumplir. En las cuatro telesecundarias se hicieron presentes diversas estrategias de control; en ellas, la organización suele ser de tipo jerárquica; controlada en el caso de la escuela (E04) por sus miembros, y, en las demás, se encuentra organizadas por el ejercicio del liderazgo directivo. Un testimonio, es la descripción siguiente:

A partir de que la supervisión escolar me solicito atender la normalidad mínima y me sugirieron leer los lineamientos de servidores públicos, me ha permitido conocer y profundizar sobre las normas que nos rigen y aunque soy director por tiempo fijo es muy importante conocerlas. (E01- 5:28).

En algunas escuelas al mismo tiempo que mantienen el control alientan y aseguran el orden social y la adhesión, con ello se aprecia que los directivos tratan de hacer ver que la cosas funcionan optimamente al interior de sus instituciones; en efecto, en telesecundaria hay dos funciones básicas, la función de tareas y la función humana, mismas que favorecen el control, a saber:

–*Función que concierne a tareas (iniciar y dirigir)*: el poder lo ejercen los directores siendo, sistemáticos y organizados, pues llevan un registro de todas las actividades comisiones a realizar y de cómo van mejorando los alumnos (E01, E02, E03). La directora de la E02 comenta “Ser organizada y sistemática me permite un mejor control de la institución, permite una mejor organización y me lleva a mejores resultados” (E01 4: 56). El control en las escuelas no es ejercido siempre igual, depende de la situación y las circunstancias, las directoras de la E02 y E03 llevan un registro de las entregas de sus docentes sobre planificación, comisiones, clubes, alumnos focalizados etc., tienen una carpeta de la información de su plantilla docente, otra de las comisiones, guardias, honores a la bandera, todo lo que realizan en la institución, incluso comentan que cuenta

con las estadísticas, los oficios que entrega, los comunicados, conflictos, con los alumnos, guardias (se observa una carpeta con un expediente sumamente organizado).

–*Función humana (consideración)*: Los directivos ejercen el poder por las características y actitudes que se identifican en su persona y principalmente porque los valoran como buenos líderes dado que respetan los derechos y las necesidades de los demás. Se recupera la opinión de algunos docentes “La directora es muy buena estratega sabe cuándo y cómo involucrarnos, involucra a todos y también ejecuta la norma cuando es necesario todos crecemos, comunicándonos y colaborando” (D5- E02:16); “La directora sabe escuchar atentamente, brindar opciones para resolver conflictos, va al frente, propicia el trabajo colaborativo para que todos trabajen y aportemos lo mejor de sí mismos para alcanzar los objetivos y propuestas, busca el bienestar del colectivo docente y de la comunidad escolar, sabe convencer, motivar y sugerir” (D5- E02: 33) y hacen ver que no existen contradicciones al interior de las instituciones.

Así, desde el mecanismo de control, en las escuelas las reglas se hacen cumplir pues los directivos mantienen el control normativo del plantel con base a las normas preestablecidas, están atentos a lo que acontece en la institución, se recupera que en las cuatro escuelas no hay imposición hay organización de las actividades; en algunas escuelas se observó que los directivos tienen una planificación escrita de las acciones a realizar en su escuela principalmente en materia administrativa y organizacional adicional al programa escolar de mejora continua (E02, E03) y llevar el control de una escuela les ha implicado tener planificadas las actividades a realizar.

También, en relación a los mecanismos de control se recuperó a partir del discurso oral de los actores educativos entrevistados y de las observaciones realizadas, que en las escuelas trabajan por consensar y llegar a acuerdos y negociaciones, aunque los informantes clave afirman que existe consenso -nada se negocia-; el estudio arroja que dependiendo del estilo de liderazgo es que se presentan las estrategias de control que van desde planificar, persuadir, adherir o convencer, de ahí que, los mecanismos que se identifican son:

–*Control a partir de planificar el orden del día de reuniones, tiempo de discusión*: para que las cosas se realicen y los docentes lleven a cabo las estrategias propuestas, se registran los acuerdos y se planifican acciones, en las escuelas se establecen acuerdos individuales cuando es dentro de la escuela no son registrados; además, se hacen respetar las normas, reglas y acuerdos

institucionales con los estudiantes, basándose en el acuerdo de convivencia escolar y si no se cumplen se levantan sanciones leves, pues no han existido casos graves. El directivo proporciona por escrito las comisiones a desarrollar durante el ciclo escolar y/o para algún evento, y cuando observa que algo no se está respetando en alguna reunión les recuerda dar atención a los acuerdos. Los procesos que se siguen son principalmente para dar cumplimiento a los requerimientos normativos y la de verificar que el docente cumpla con las actividades que registra en su planificación y que su práctica docente corresponda a la normatividad vigente.

Las reglas a las que se apegan en telesecundaria son las que emanan de las políticas educativas vigentes, haciendo cumplir la ley de servidores públicos, para ello la han difundido a los nuevos maestros que se integran a las instituciones. Así, a nivel operativo, algunos directivos llevan un registro muy puntual de la asistencia y retardos del personal docente, además verifican que hagan sus guardias y cumplan con sus comisiones. Hacen ver que los mecanismos de control presentes en las instituciones son los marcados desde las disposiciones oficiales como lo es el registro de reuniones de trabajo en bitácoras, la asistencia del personal de la institución.

– *Control basado en la persuasión mediante la movilización simbólica del apoyo en el que se exalta la adhesión:* los directivos han hecho uso de la persuasión y el convencimiento, para que las acciones propuestas se lleven a cabo, ofreciéndoles ayuda a sus docentes para mejorar su práctica de cada una de ellas, las escuchan y les dan alternativas, por ejemplo, se recupera de una docente “algo valiosos es que predicen con el ejemplo y el compromiso y amor a la escuela” (D9-E04: 25); para movilizar el apoyo de su personal, les han hecho ver que su opinión es importante, aunque después ellos analizan la situación para poder tomar la decisión final; asimismo, para involucrarlos, les ofrecen propuestas y alternativas de trabajo y tratan de persuadirlos a que las asuman como propias o incluso los convencen porque enfatizan que es su obligación y responsabilidad; en distintos momentos de su actuación han promovido la adhesión principalmente con el personal de nuevo ingreso; en los CTE por mencionar, hacen ver a su personal que valoran sus capacidades y habilidades personales y los invitan a participar en todas las actividades que tienen establecidas en su programa escolar de mejora. La directora de la E02 ha tratado de promover la adhesión no sólo con su personal docente, sino además trata de incluir al proyecto institucional a los padres de familia mediante invitaciones formales e informales, utilizando un cronograma de las actividades

que establece desde el inicio del ciclo escolar y que les da a conocer, los demás directivos lo hacen más de manera informal, aprovechando las ocasiones cuando los ven.

La vida de las telesecundarias es considerada un entramado complejo de objetivos, metas e intereses, difíciles de analizar pues en ella convergen realidades aparentes, donde tiene gran peso el deber ser, se visualiza que se le da mayor relevancia a la atención y cumplimiento de las líneas de acción preestablecidas y se hace notar que el discurso es uno y la realidad es otra completamente distinta. Particularmente entre los mecanismos de control que se aprecian en la vida diaria de las telesecundarias se encuentran los enunciados en la Figura 20.

Figura 20. *Mecanismos de control*

- Vigilar las óptimas condiciones de la escuela con apoyo del conserje o persona de limpieza.
- Vigilar que todos los alumnos se encuentren en sus aulas.
- Dar seguimiento a las actividades de la ruta.
- Observar las actividades que se realizan en las aulas.
- Aplicación de protocolos de seguridad.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

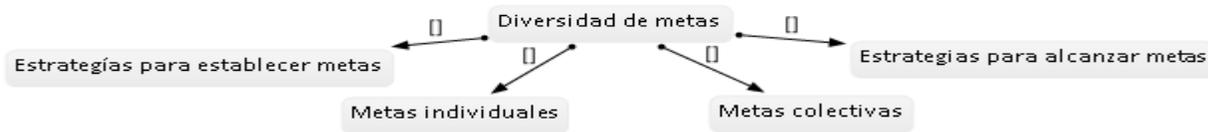
Se destaca por tanto, que el control en las escuelas se ejerce vigilando, dando seguimiento y aplicando protocolos, además de persuadirlos y en algunos casos dejándoles tomar las decisiones, dialogando con ellos y estableciendo acuerdos, con ello se acentúa que en las telesecundarias no se lleva como tal un proceso de control o seguimiento a las metas u objetivos planteados, sino más bien, se realiza una planificación de las actividades, el estudio ofrece información de que los directores más organizados son los de las escuelas E02, E01 y E03 en ese orden de importancia; se aprecia inclusive que en las escuelas existen acuerdos grupales que son consensados en los CTE, por ser los únicos espacios para dialogar, no existen más espacios y tampoco los han solicitado; por otra parte, es en su programa escolar de mejora continua donde quedan plasmados muchos de sus acuerdos y no se tiene un seguimiento en el cual se pueda demostrar que realmente en las telesecundarias se trabaje lo pedagógico.

Los directores para ejercer el control en su escuela planifican actividades, con lo que busca atender tanto las demandas de servicio que le exigen, como cumplir con las metas y objetivos que como institución se programan, se aprecia que cada escuela se organiza de manera diferente para alcanzar los objetivos, ello se observa cuando los directores sacan sus libretas, sus anotaciones o bien su plan de trabajo que tienen de su institución, en la E04 no se tiene un control, seguimiento del trabajo institucional, porque argumentan que lo más importante para ellos es la palabra y el compromiso.

El poder y control permiten hacer ver que el papel directivo está condicionado por el ejercicio de poder que ostente y el control que se desarrolle al interior de las telesecundarias, ambos dependen de las estrategias implementadas, de tal forma que el control que existe puede incrementarse o disminuirse según la situación en donde se manifieste se identifica que estas categorías van muy de la mano pues se hace manifiesto que entre más poder se ostente más control se ejerce y viceversa.

4.6.2.2 Diversidad de metas e intereses

Como se ha venido enfatizando sobre las dinámicas micropolíticas estas están estrechamente relacionadas, de tal forma que al hablar de una se contemplan las demás; tal es el caso de las metas e intereses, pues se acepta que detrás de cada meta son latentes ciertos intereses; ambas categorías se concretan en la cotidianidad de las telesecundarias, los intereses y las metas son aspiraciones que reflejan la complejidad y singularidad de cada institución, en este apartado se hace referencia en primer momento a las metas y posteriormente se explicita los intereses. Las metas sirven de guía a las escuelas; y las categorías permiten hacer ver que no están linealmente configuradas, se van construyendo; asimismo, en las telesecundarias se presentan formas específicas para establecerlas, y se admite, además, que los diversos intereses de los actores participantes son los que guían su actuar para alcanzar las metas y objetivos que establecen como colectivo docente; las subcategorías que se tomaron en consideración en el estudio y permiten explicar estas afirmaciones son enunciadas en la Figura 21.

Figura 21. La diversidad de metas e intereses

Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (2019).

Se puede apreciar en esta red que el establecer las metas como alcanzarlas son fundamentales para el funcionamiento y organización de las escuelas; los hallazgos facilitan identificar y diferenciar entre las metas individuales y colectivas de las telesecundarias, de ahí que, a partir de las técnicas aplicadas se recupera que existe un alto grado de consenso por validar y legitimar las metas, los resultados de las observaciones y entrevistas hacen notar una preocupación por atender las prescripciones legales para el funcionamiento institucional; la subcategoría con mayor frecuencia que se hace presente es el de estrategias para alcanzar metas (Véase Gráfico 5).

Gráfico 5. Diversidad de metas

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

La gráfica permite apreciar que las telesecundarias han gestado estrategias para establecer metas, y desde el discurso de los informantes se percibe que ha sido tarea fácil, se apegan a la normatividad que emana de la política educativa vigente; algunos de los directores y docentes refieren que el contar con muchas metas, les había generado un incremento de trabajo y muchas de las ocasiones no lograban alcanzarlas todas, por lo que fue más benéfico para sus instituciones centrarse en pocas metas; los resultados hacen visible algunas de las estrategias, entre las que destacan:

- Invitar a los docentes a dar sugerencias.
- Escuchar a las compañeras y recuperar lo bueno de sus comentarios.

- Darle giro a las propuestas que se presentan, sin perder la esencia.
- Decidir entre todos alguna acción importante.
- Dirigirse de manera individual a las docentes para atender alguna la situación.

Fue importante recuperar las metas individuales y colectivas; no obstante, informantes clave coinciden en que no existen metas individuales en su escuela; estas surgen solamente cuando concierne a un solo grupo o cuando es referente a alguna problemática o situación particular con algún docente o grupo particular; por otro lado, con las observaciones realizadas se percibió una meta personal del directivo que consistía en ser solventado por parte del contralor del programa SISER web. El estudio permite además, hacer notar que las metas se derivan principalmente de las líneas de acción que emanan de las autoridades educativas inmediatas, y como no están preestablecidas se tiene la posibilidad de realizar un proceso consensado en el que se elige a cuál darle mayor peso de acuerdo a las características y necesidades que tiene su institución, también, se pudo apreciar que derivado a que existe poca iniciativa y propuestas que emanen directamente del colectivo docente, se termina sólo eligiendo el orden en que las atenderán y se continua trabajando las metas que vienen trabajando año con año.

Por lo que se pudo observar: los docentes y el directivo constantemente hacen la afirmación de estar trabajando por las metas que establecieron entre todos; pero más bien confirman estar trabajando bajo las líneas que les marcan las autoridades educativas; una docente manifiesta “las metas ya están establecidas, solo hay que buscar alcanzarlas, todos las conocen, e incluso los padres de familia los conocen porque en las reuniones de trabajo la directora se los da a conocer” (D9-E04), estos hallazgos son constancia de que trabajan las estrategias direccionadas y algunas que ellos diseñan, las cuales están registradas en el programa escolar de mejora continua y van revisando mes a mes el avance que llevan; entre las metas que hacen referencia haber construido entre todo el equipo colectivo y que atienden se enlistan en la Figura 22.

Figura 22. Metas en las telesecundarias

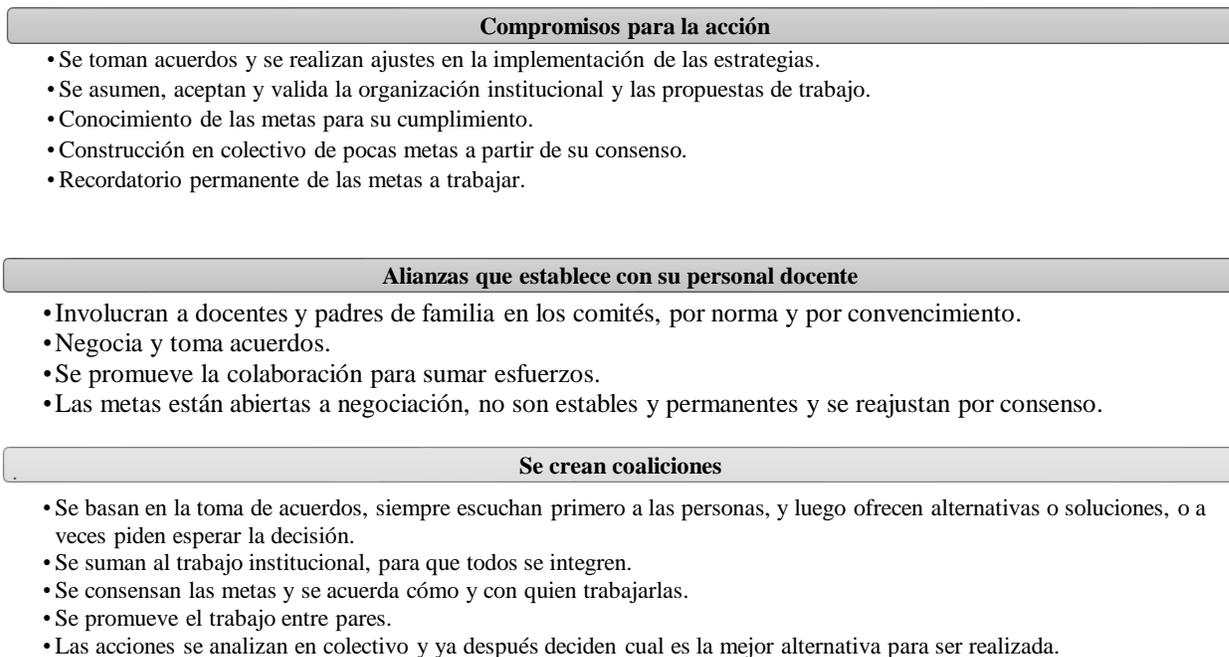
- Mejorar los aprendizajes y los resultados educativos de sus alumnos.
- Atención a los alumnos focalizados.
- Cumplimiento de las líneas de acción.
- Construcción de un clima organizacional favorable.
- Vinculación y organización con el telebachillerato.
- Canales de comunicación abiertos con la comunidad escolar
- Fortalecimiento del equipo de trabajo.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

En las escuelas se trabaja por metas comunes que se programan, notándose que el colectivo docente acepta sin renuencia las metas a trabajar en el ciclo escolar; al respecto una de las directoras expresa: “al principio notaba que había metas e intereses por cada docente, pero he logrado avanzar y ahora hay mayor integración y metas comunes” (E03-P18:35) y se ha logrado conformar metas colectivas a partir de diálogos como lo ilustra una de las docentes: “llego a metas colectivas, gracias a que escucha a las docentes y promueve nuestra participación, nos involucra en las actividades” (D7:11: 13); así, cuando las metas son asumidas por todos beneficia a toda la comunidad escolar porque se encamina el trabajo hacia una misma dirección, que es la mejora de la educación integral y, esencialmente, el aprendizaje de los alumnos. Otro ejemplo es: la meta de la telesecundaria E03 con referencia a instalar el internet porque dicha acción impactó en la comunicación que el directivo entabla con sus autoridades educativas, en el uso al interior de las aulas, de tal forma que alcanzar dicha meta no solamente favoreció la comunidad escolar sino que benefició a la propia localidad a la que pertenece, porque sus trámites de becas, de inscripción los podían realizar en la propia institución; es importante resaltar que en el estudio se identificaron más metas pero solo se enunciaron las que no se ha quedado en el discurso o en el papel.

Se vislumbra que para alcanzar las metas y los objetivos en las telesecundarias se llevan a cabo algunas estrategias como las alianzas, los compromisos y las coaliciones que Ball (1989) y Bardisa (1997) han enunciado en sus estudios y que se recuperó en esta investigación a partir de la oralidad de los informantes clave, aunque cabe aclarar que la teoría se construye de manera permanente a partir de la realidad (Véase Figura 23).

Figura 23. Estrategias para alcanzar metas en telesecundaria

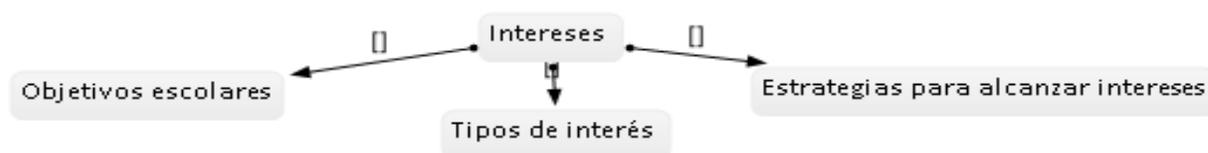


Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Frente a este listado de estrategias que los informantes enuncian, en el diario vivir no se hacen todas presentes, se queda más en el discurso que en el actuar cotidiano, percibiéndose la alta preocupación por dar cumplimiento a las prescripciones legales que les son demandadas.

Cabe compartir que detrás de las metas subyacen principalmente los intereses institucionales y se destaca que también existen intereses de tipo personal de los actores participantes y que dependen en mucho de la situación en la que se hicieron presentes; además, en las telesecundarias existen objetivos comunes que se centran en la mejora escolar. En esta categoría se trabajaron los objetivos escolares, los tipos de interés y las estrategias para alcanzarlos (Véase Figura 24).

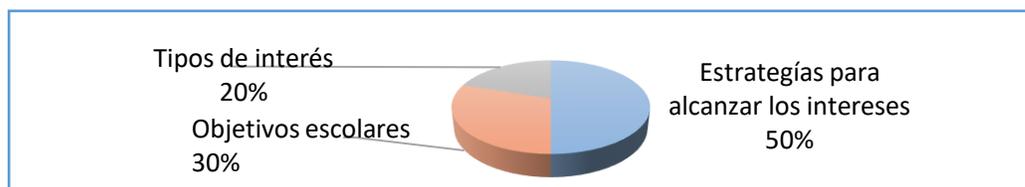
Figura 24. Los intereses



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (2019).

Los intereses se relacionan estrechamente con la diversidad de metas, ya que el interés latente hace que se establezcan las metas a trabajar en las escuelas y se alcancen los objetivos institucionales. Los intereses presentes en las telesecundarias han incidido e influido al establecer y buscar alcanzar las metas; además, al tomar decisiones respecto a las metas a trabajar para el bien de la educación cobraron realce las aspiraciones que buscan lograr como colectivo. Asimismo, es importante mencionar que los objetivos escolares surgen del intercambio, del diálogo, del acuerdo y consenso que se establece con el personal de cada institución educativa. Finalmente, con el análisis de la información se pudo apreciar que las estrategias para alcanzar los intereses es la que con mayor frecuencia se hace presente en las telesecundarias objeto de estudio (Véase Gráfico 6).

Gráfico 6. Intereses



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

En un primer momento se hace referencia a los objetivos institucionales presentes en las telesecundarias; seguido de los tipos de interés y por último las estrategias para alcanzarlos. Los hallazgos arrojan datos significativos con respecto a las coincidencias que existen en las escuelas con respecto a los objetivos que atienden, a continuación, se presenta en el orden de importancia que le dan (Ver Figura 25).

Figura 25. Objetivos de las telesecundarias

- Cumplir las prescripciones administrativas que les solicitan.
- Realizar las actividades del programa escolar de mejora continua.
- Preservar la infraestructura escolar.
- Trabajar con las líneas de acción para mejorar los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas.
- Atender a los alumnos focalizados.
- Fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes.
- Crear un ambiente adecuado para los estudiantes.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Y específicamente cada escuela tiene además los siguientes objetivos (Ver Figura 26).

Figura 26. Objetivos por escuela

E01	• Dar continuidad a los resultados esperados del ciclo escolar.
E02	• Mejorar la convivencia escolar en los alumnos. • Alcanzar las metas diseñadas.
E03	• Integrar a los docentes porque existe resistencia. • Mejorar la convivencia escolar tanto de los propios alumnos como de los profesores.
E04	• Crear una cultura de la inclusión.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Los directivos expresan que desde que tienen más preciso lo que quieren lograr en la escuela, se nota una mayor consolidación como equipo de trabajo; incluso, detrás de las metas existen intereses que van desde personales, creados, ideológicos a partir de la clasificación de Ball, (1989) y se incluyeron los institucionales que arrojó los datos empíricos (Ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Intereses en telesecundaria

Creados	Ideológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir materiales que ayuden a mejorar el aprendizaje de los alumnos. • Reconocimiento a su trabajo. • Convivencia escolar de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Superar los retos que se le presentan dentro de su práctica profesional. • Preocupación por planificar y colaborar con todos. • Apoyarse entre directivos y docentes para culminar más rápido su trabajo.
Personales	Institucionales
<ul style="list-style-type: none"> • En las reuniones se percibe interés por terminar rápidamente las actividades que les marcan las fichas. • Preocupación y angustia porque se les cierran las plataformas digitales. • Los cambios de su personal docente. • El interés de su gestión porque no se presenten problemáticas institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer cumplir los objetivos institucionales. • Tener metas alcanzables en el ciclo escolar para obtener buenos resultados. • Realizar los proyectos institucionales adelante. • Tener avances con los alumnos que se encuentran focalizados. • Tener completa su plantilla docente. • Fortalecer el trabajo pedagógico con los docentes que lo requieren.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Los intereses que están en juego al tomar decisiones trastocan la vida académica de las instituciones; por ejemplo, el cambio de un maestro afecta lo académico porque el grupo se queda solo y el directivo atiende al grupo; y obviamente, no se da el mismo servicio porque tiene que atender sus funciones de director y no puede dejar de lado la atención a los asuntos administrativos. Para alcanzar los intereses institucionales los directivos hacen uso de diversas estrategias, tales como, las coaliciones, negociaciones, alianzas, consensos y enfrentamientos. A continuación, se enuncian algunas de ellas en la Figura 27.

Figura 27. Estrategias para alcanzar los intereses en telesecundaria

Formar coaliciones y hacer negociaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones con la participación de sus docentes, a fin de lograr cumplir con lo que la normatividad vigente les demanda. • Negociar con el personal docente para recibir su apoyo y colaboración a cambio de privilegios.
Enfrentamiento encubierto
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer ver que, en las decisiones (toma de acuerdos) participan todos, pero más se observan conductas de pasividad, escucha y apoyo a todas las acciones que realiza el directivo y cuando algún docente tiene alguna idea contraria son los propios compañeros docentes quienes la rechazan (E02, E04).
Alianzas
<ul style="list-style-type: none"> • A partir de identificar las necesidades del personal docente; al pedirles su opinión y escucharlos tratan de conformar un equipo de trabajo que cuente con los mismos objetivos e intereses y cuando intenta lograr alguna acción previamente el directivo ya se acercó a alguno de sus docentes para que lo apoye o bien sea quien presente la alternativa de trabajo.
Autoridad
<ul style="list-style-type: none"> • Se ejerce cuando tiene que direccionar alguna actividad; casi siempre le dicen a todo que sí; en ocasiones cuando el directivo quiere hacer algo lo impone, no lo pone a consideración de los docentes o su forma de dar un trabajo es diciendo “esto nos están pidiendo en la supervisión; entonces hay que hacerlo” (S2: 50).
Consenso
<ul style="list-style-type: none"> • Consensa con sus docentes las actividades a realizar, dialoga con ellos y genera compromisos; en alguna de las escuelas ha sido necesario que se firmen dichos compromisos; de esta manera, hacen ver que todo se somete a consenso y que todos están de acuerdo, pues nadie evidencia tener ideas contrarias a lo que les impone; el directivo solicita o informa; en las telesecundarias existen relaciones de cooperación y sincronía a partir de que la norma lo exige y porque comentan que les ha sido funcional.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Se observa, que la estrategia de alianzas, crear coaliciones, consensar y crear compromiso se hace presente tanto en las estrategias para alcanzar las metas como para satisfacer los intereses. Para comprender y entender la vida de las telesecundarias se reconoció no sólo las metas e intereses presentes sino además los objetivos por los que trabajan. De tal forma, que analizar las dinámicas micropolíticas permitió conocer el lado oscuro de las escuelas y entender su cotidianidad y, a partir

de los hallazgos presentados se hace énfasis en que tanto las dinámicas determinan el ejercicio del liderazgo directivo y a su vez el liderazgo es determinante en la vida interna de las telesecundarias.

4.6.2.3 Toma de decisiones-Actividad política

La imagen política de las telesecundarias se destaca por centrar su atención en la actividad política desde Ball (1989) o toma de decisiones de Bardisa (1997) para alcanzar las metas programadas en la ruta de mejora establecida al inicio del ciclo escolar y en el programa escolar de mejora continua que busca atender los objetivos que se plantean para mejorar la educación; además, los datos recuperados hacen ver que tomar decisiones, establecer metas son procesos en donde se válida lo que al directivo le indican sus autoridades educativas o bien, lo que han venido trabajando año con año; para hablar de toma de decisiones presentes en las telesecundarias se contempló hablar de momentos y tipos de decisiones y de la participación (Véase Figura 28)

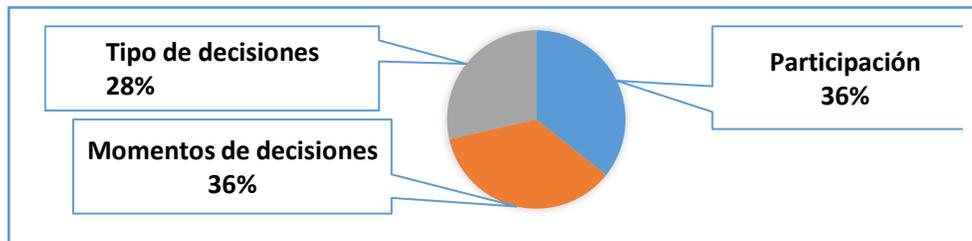
Figura 28. La toma de decisiones-actividad política



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (2019).

Siempre se ha dicho que el tomador de decisiones en las escuelas es el director escolar, pero también se ha insistido que es importante que al tomar decisiones considere el punto de vista de sus colaboradores. Sin embargo, contrariamente se observa, por ejemplo, que solamente son los espacios de CTE donde se abre el diálogo; en las escuelas difícilmente se pueden reunir por sus condiciones y características particulares; además se hace latente un aparente diseño de metas ya prescritas. La participación y los momentos de decisiones son las categorías que con mayor frecuencia se hacen latentes (Véase Gráfico 7).

Gráfico 7. Toma de decisiones-actividad política



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

Para la mayoría de los directores y docentes la toma de decisiones compartida ha sido fundamental porque les permite mejorar el funcionamiento de sus escuelas y se llega a resultados favorables a través de alianzas, compromisos, u otras estrategias de acción, las cuales también se presentan cuando se buscan alcanzar los intereses.

Fue importante recuperar los momentos de decisiones y los tipos de decisiones para poder comprender la interacción del director con sus docentes, reconociéndose a la participación como aspecto fundamental en la toma de decisiones. Con los datos de una de las informantes clave se recupera: “durante las reuniones de CTE el directivo pide la opinión de todos; se le dan sugerencias y entre todos los docentes se decide, sólo cuando algo esta direccionado no hay opciones de cambio; y estas reuniones son los únicos espacios para poder participar activamente” (D3-E02); con la información obtenida y las observaciones realizadas se aprecia que el único momento para tomar decisiones es durante las reuniones de CTE, pues difícilmente en las escuelas hay espacios para reunión o dialogo entre ellos, solamente han aprovechado a la hora de la entrada, en el receso y a la salida; y únicamente es para compartir comentarios sobre el avance que llevan de las estrategias acordadas a trabajar. Cabe, además destacar, que el discurso educativo y los documentos normativos hacen ver que los CTE, son espacios de intercambio docente; sin embargo, se aprecia que se han convertido en espacios donde se reproduce la información que emanan de las guías, observándose con ello que existe poca iniciativa del director escolar derivado a que se han dado a la tarea de cumplir con lo mediato y lo inmediato.

Asimismo, se percibe que en las instituciones educativas a pesar de que a los docentes se les invita a participar y compartir ideas, la gran mayoría muestra la actitud de asentir y validar las propuestas

emanadas del director escolar, existiendo con ello una seudoparticipación; no obstante, un caso de excepción es la E04 en donde las acciones que se realizan son propuestas por el personal docente debido a que en esa institución, este actor educativo se caracteriza por un estilo de *laissez faire*; pero, en general en las instituciones los docentes se han vuelto ejecutores de las acciones que les imponen-sugieren, existiendo un alto grado de “consenso”, por tanto, se destaca que en las reuniones de trabajo existe una mayor preocupación por definir como alcanzar las metas, e intereses institucionales que por ofrecer nuevas estrategias para el trabajo escolar.

Desde la oralidad de los informantes clave se recuperó que en las telesecundarias se hacen presentes las decisiones: estratégicas, de gestión y operacionales de acuerdo con la clasificación que plantea Frigerio, et al., (2004), a saber:

– *Decisiones estratégicas*: principalmente realizan las que emanan de la misma normatividad pues se organiza a los padres de familia para conformar la sociedad de padres de familia y los comités de participación, aunque tiene que estar constantemente motivándolos para incrementar su participación, se organiza a docentes y los involucra al decidir con la finalidad de que se comprometan con las acciones para el mejoramiento escolar.

– *Decisiones de gestión*: Se estructuran las acciones de la institución a partir de asignar a cada docente en los comités de CEPS y esperan que desarrolle un trabajo que atienda todos los ámbitos de la educación; los directores establecen y acuerdan horarios en que realizaran las acciones programadas, por ejemplo, con relación a lectura, escritura y matemáticas que son las líneas de acción con las que deben de trabajar y además deciden como se organizarán en las actividades.

– *Decisiones operacionales*. Se promueve la participación de los docentes para realizar las actividades registradas en el programa escolar, generan a través del convencimiento la participación, para ello, han considerado fundamental compartir las metas, los objetivos, el programa escolar desde el inicio del ciclo escolar y, también establecen las actividades sociales a emprender en la institución comisionando a los docentes en las actividades programadas.

Con ello, se aprecia la ausencia de actividades pedagógicas, y por tanto se puede afirmar que existe una gran preocupación al tomar decisiones por el simple óptimo funcionamiento de las instituciones, sin un impacto trascendental de cambio e innovación, quedando de lado, desde el

propio discurso teórico las estrategias de índole pedagógico, derivado a que al interior de cada estrategia no necesariamente se hace presente las decisiones para el ámbito académico.

Algunos momentos adicionales e informales en que se toman las decisiones son principalmente en los espacios oficiales que se abren, como lo es el curso sobre la nueva escuela, en las reunión de directores, reunión para el cambio delegacional de la zona escolar o cuando se requiere cumplir con alguna actividad que les encomiendan sus autoridades, que casi siempre lo hacen al término de la jornada escolar; no obstante, un director comenta que “Las decisiones fuertes las tomamos en CTE, pues es el único espacio donde podemos compartir ideas, aunque se aprovecha a la hora de la salida de la escuela se platica de las necesidades de la escuela y se acuerda plantearles alguna alternativa a las otras maestras al día siguiente” (E01- 7:19); además, se dialoga con docentes en las escuelas cuando algo no está funcionando o no arroja los resultados esperados ajustando o modificando las decisiones o incluso cuando lo exigen las autoridades educativas. En suma, las decisiones las toman generalmente el director y el personal docente; y desde la oralidad de los informantes clave, ocasionalmente, los alumnos o los padres de familia participan; el mecanismo que se instalado en las telesecundarias para tomar decisiones ha sido el de la influencia del director, existiendo el convencimiento o la imposición, dependiendo de la circunstancia, situación o contexto presente.

Durante la inmersión al campo la subcategoría de la participación fue relevante para entender y comprender tanto esta categoría como las demás. Al tomar decisiones se hace presente la influencia del director; él a través del convencimiento, la motivación e incluso la imposición hace que las decisiones que se tomen se lleven a cabo; se ha hecho ver que, en telesecundaria se llega a acuerdos a partir de darles voz y voto para aportar y compartir nuevas ideas y poder hacer ajustes a lo que ya han construido, de tal forma que se flexibilizan posturas. Se percibe que los directores para generar la participación al decidir y aportar nuevas ideas ejercen su autoridad, pues los hacen participar haciéndoles notar que es parte de sus responsabilidades el dar cumplimiento a las líneas de acción; además en las reuniones no siempre se participa de manera voluntaria, ya que hablan y aportan ideas al ser cuestionados; y cabe aclarar que existen profesoras más participativas que otros, muchos solo escuchan.

Se recupera que las decisiones en las telesecundarias se toman participando el director y docentes, una docente comenta: “Las propuestas surgen de los directores, y las socializa en colectivo con docentes y tratan de construir nuevas propuestas y que las realicemos” (E03-18: 35). Otros ejemplos son la opinión del director de la E03 y E01: “Muchas veces los docentes tienen mejores ideas que nosotros y sus propuestas pueden ser enriquecidas entre todos” (E04-9: 30), “Como directivo les planteo la idea y les pido la enriquezcan y eso ha ayudado a que exista un mayor compromiso por alcanzar las metas institucionales” (E01- 11: 28). De esta manera, cabe hacer notar que el estilo participativo del director favorece mejores decisiones en pro del logro de los objetivos escolares y de aprendizaje.

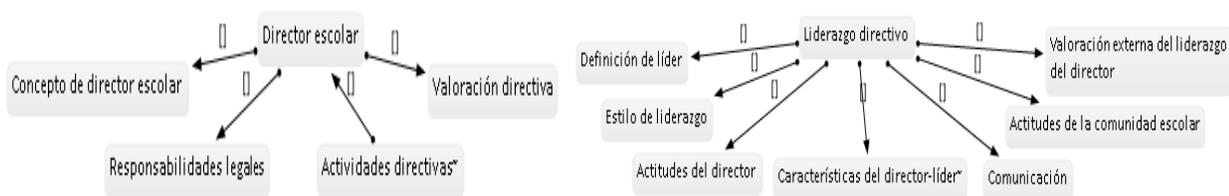
Igualmente, se puede afirmar que la comunidad escolar tiene escasa participación, y aunque se discursa que se involucra a padres de familia en la vida organizacional y pedagógica de las escuelas, este estudio deja entrever que generalmente no existe participación de ellos, porque simplemente son convocados a reuniones para informarles de las acciones que se llevan a cabo, pero principalmente lo relacionado con el mejoramiento de la infraestructura escolar. Se destaca, que, en las cuatro escuelas, las decisiones se consensan, se respetan y se cumple lo que el director indica o impone, ya sea porque están de acuerdo o porque él informa que es indicación o porque los concientizan de que coadyuvan en el mejoramiento de la escuela. En telesecundaria pareciera que no hay oposición hay más bien complementariedad, pues es raro que se cambie alguna propuesta que les haya marcado o que ya esté en su programa escolar.

La participación ha sido fundamental en las escuelas, aunque en telesecundaria es una seudoparticipación, una ilusión de participación, porque en mayor o menor medida la participación queda reducida a una aparente participación, sin acceso a una real toma de decisiones colectiva, por ejemplo, en las reuniones se someten a consideración las ideas y se simula generalmente llegar a una decisión definitiva y termina siendo, en el caso de tres escuelas, la que el director llevaba como propuesta; sin embargo, en la escuela (E04) se decide trabajar la que la docente propone. Con los datos presentados cabe resaltar que el lado no visible de las telesecundarias queda exhibido, y aunque no a profundidad, si permite tener un referente de la vida interna de las telesecundarias, haciendo notar la gran importancia que tiene sus dinámicas micropolíticas pues estas permean la vida diaria e incluso el papel del director escolar.

4.6.3 Significado del liderazgo directivo

El estudio de caso significó conocer el papel del director escolar, por tal motivo se trabajaron en este apartado las categorías alusivas a director y su liderazgo, destacando que el director es valorado como el líder de la institución. En efecto, en este tema, en primer lugar, se alude al director escolar, y posteriormente analizar sus particularidades como líder institucional; y subsecuentemente se analizan las subcategorías que, de director escolar, la definición de líder, entre otras. (Véase Figura 29).

Figura 29. El director escolar y liderazgo



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (2019).

En síntesis, el rol del director de telesecundaria y específicamente el estilo de liderazgo que se manifiesta, depende de las dinámicas vivenciadas al interior de las instituciones. Ambas categorías permiten comprender el rol que este actor educativo tienen en la vida interna de las telesecundarias específicamente, en cuanto a las dinámicas micropolíticas antes mencionadas y que son factores determinantes en el actuar directivo.

4.6.3.1 Percepción y conceptualización del director escolar como líder

Desde los datos empíricos obtenidos y con apoyo de la nube de códigos-subcategorías y las gráficas de los softwares de codificación, se puede observar de manera visual que la categoría más manifiesta en el contexto interno de las telesecundarias son las actividades directivas, particularmente las de carácter administrativo; y cabe observar que el concepto de director escolar, en las observaciones realizadas en las reuniones no se hace presente. (Véase Gráfico 8).

Gráfico 8. Director escolar



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

La categoría de concepto de director escolar permitió entender el papel que juega al interior de las instituciones; esto es el significado que tiene ser director escolar de telesecundaria desde la oralidad de diversos actores educativos, entre ellos de los propios directores, obteniéndose datos significativos; así, se presentan datos del papel del director de telesecundaria, desde sus responsabilidades legales y sus actividades diarias. (Véase Figura 30).

Figura 30. Conceptualización de director escolar

Directores
<ul style="list-style-type: none"> • Ser director de telesecundaria es quien tiene la capacidad de dirigir, motivar, supervisar, escuchar, tomar en cuenta a todos, es un agente educativo que genera el cambio positivo, es quien toma decisiones con su colectivo docente para la mejora del aprendizaje, cuenta con capacidades para propiciar espacios para apoyar a las y los docentes • Ser director es desarrollar las habilidades y sus fortalezas, propicia un acompañamiento en el ejercicio de la práctica docente, es estar pendiente de la escuela, hacer que los alumnos aprendan, significa además ser capaz de guiar, apoyar y ser líder.
Docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Persona responsable de dirigir a una institución en el ámbito administrativo, de gestión, coordinación académico y social. • Persona que guía, orienta y atiende las áreas de oportunidad de los maestros para hacer frente a las situaciones que se le presentan en la escuela, pendiente de las necesidades institucionales, contribuye al mejoramiento en los aprendizajes e involucra a los padres de los alumnos que lo requieren. • Es la persona que cuenta con conocimientos, habilidades, competencias para dirigir y organizar una institución y que con el ejemplo involucra a toda la comunidad escolar y se vincula con otras dependencias para obtener recursos materiales para la escuela y para los alumnos.
Personal de supervisión.
<ul style="list-style-type: none"> • Es quien dirige y organiza a una escuela en todos sus ámbitos, es la persona responsable, comprometida que atiende todas las actividades que le son encomendadas de acuerdo a sus responsabilidades legales.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

En resumen, el concepto de director escolar se plantea como la persona con conocimientos, habilidades y competencias que dirige, guía, motiva, apoya, organiza y lidera a la comunidad escolar para atender el trabajo, en todos los ámbitos de su competencia con el fin de mejorar del aprendizaje de los alumnos. Al respecto un director comentó:

No podemos dejar solos a nuestros docentes, podemos dejar algunas comisiones, pero nosotros debemos ser los dirigentes, tenemos funciones que cumplir, no solo compete el estarles cargando el trabajo a las maestras, diciéndoles te toca esto y es para ahorita o quiero para dentro de una hora, llamándole la atención a los alumnos, es mostrarles el camino de cómo puede hacer las cosas, porque siendo directivo hay que enseñar a las preladadas desde hacer una planeación, como tratar a los muchachos, como platicar con los padres de familia. (E04 3:28).

Los hallazgos dejan entrever que los directores han tratado de cumplir con la función que consiste en fijar objetivos, coordinar y guiar a una institución educativa (Santos, 2000), con el comentario del director de la E04 se observa que coordina el trabajo en su institución:

He realizado actividades, como son organizar el inicio de cursos, dar a conocer a docentes el grado en que van a trabajar, organizar a los padres de familia para conformar la sociedad de padres de familia y los comités de participación social; [también] hice gestiones para el mejoramiento de la institución en infraestructura; me estoy actualizando continuamente para darle seguimiento a los tutorados, así como a los demás docentes; y atiendo a los llamados de mis autoridades. (E04- 2: 19).

De tal forma que ser director de telesecundaria es trabajar por la escuela, es representarla y salir al frente cuando hay problemas, es atender a los padres, es gestionar; implica mucho trabajo y tiempo; es ser la máxima autoridad que lidera los procesos institucionales, pero además es ser el líder que motiva, dirige y organiza a la comunidad escolar. Ser director escolar implica asumir responsabilidades y dar atención a la normatividad de telesecundaria. (Véase Cuadro 5).

Cuadro 5. Responsabilidades del director escolar

Organizacional
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar gestiones para el mejoramiento de la infraestructura escolar. • Ser mediador/a en los conflictos que surgen durante el ciclo escolar. • Aplicar los programas escolares en las instituciones (escuela segura, protección civil etc.). • Participar y cumplir con las comisiones que emanan de las actividades que se implementan en la zona escolar, como fue el caso de la feria del saber. • Vincularse y comunicarse con el personal de telebachillerato con quien comparte las instalaciones. • Verificar que los docentes den cumplimiento a las líneas de acción. • Revisar el cuidado y mantenimiento de las instalaciones educativas.
Administrativo
<ul style="list-style-type: none"> • Atender los asuntos administrativos. • Capturar la información en plataformas tales como CEPS, control escolar, SISAT, SISER web. • Revisar el correo institucional desde sus hogares y cumplir con lo solicitado. • Atender las comisiones que le son asignadas: tutor de prelados (E04- 2: 28) y la función de asesor técnico pedagógico (E02- 2:46).
Participación social
<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a los padres en el mejoramiento de la infraestructura escolar. • Atender los casos de violencia escolar (E02, E03). • Convencer a toda la comunidad escolar a participar en los diferentes eventos escolares.
Pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> • Dar acompañamiento pedagógico a sus docentes. • Atender las acciones que reflejan un bajo aprovechamiento escolar. • Guiar, acompañar y orientar al personal en el ejercicio de su práctica docente y de reciente incorporación. • Trabajar con el grupo cuando se ausentan docentes. • Promover el diseño de algunos materiales para algunas asignaturas (por indicación de las autoridades educativas).

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Frente a sus responsabilidades un director expresa: “Aparte del seguimiento y acompañamiento académico; hacemos revisión y retroalimentación en las planeaciones, así como las observaciones de clases, con una retroalimentación; y siempre considerando el aprendizaje de los alumnos” (E01- 2: 19), a pesar de que se enuncian varias responsabilidades en el ámbito pedagógico, su realización es ocasional.

Ser director escolar de telesecundaria es una tarea ardua, que conlleva a grandes responsabilidades, desde la postura de ellos, se identifica que:

- Implica dar un plus sobre la misma línea de trabajo que vienen realizando.
- Capacidad de que todos participen de forma colaborativa en la mejora institucional.

- Trabajar de manera ardua y planificada, con actitud proactiva.
- Realizar mantenimiento institucional en días no laborables.

De las responsabilidades legales que le competen al director en su función directiva no todas son atendidas; datos empíricos arrojan que la planeación de sus metas se han quedado escritas en la ruta de mejora escolar y el programa escolar de mejora continua; por otra parte, discursan que existe corresponsabilidad con los padres de familia, pero no existe documento oficial o registro de actividades que demuestre que se les involucra en el mejoramiento de la calidad educativa; también, buscan construir una cultura escolar de excelencia en los resultados más que en los aprendizajes derivado a que existe una preocupación mayor por obtener buenos puntajes en pruebas estandarizadas. Cabe destacar que, tanto un director indeterminado, por tiempo fijo o provisional tienen las mismas funciones y responsabilidades no hay diferencias, la diferencia entre ellos solamente radica en el tipo de nombramiento que ostenta, y, que la comisión puede terminar la categoría laboral; un nombramiento da seguridad y estabilidad en una institución; otra diferencia significativa que se aprecia entre los tipos de directores reside en el establecimiento de las metas, porque los definitivos pueden plantear metas a largo plazo y, los otros a corto y mediano plazo, porque su nombramiento no les da seguridad de mantenerse en la función y dar continuidad a las estrategias planteadas.

Asimismo, existen diferencias en actitudes en los directores, así lo testimonian los texto recopilados siguientes: “existe disposición de los que tenemos muchos años de servicio para apoyar a los nuevos, pero no todos esperan apoyo y orientación, más bien esperan que les demos los formatos” (E02); no obstante, “algunas directoras interinas de ciclos escolares anteriores valoraban que les compartiéramos información, las orientábamos, eso generaba grandes satisfacciones” (E04); “hay interinos que dicen no ser capaces de hacer las cosas [las actividades] y por esto no las querían entregar, no se esforzaban; sin embargo, otros dos, por ejemplo, proponían, participaban y ayudaban; ellos si están asumiendo su responsabilidad de ser director” (E01) y “a veces algunos directores le echan ganas, no, por ser comisionado no se trabaja; y su comisión puede terminar en cualquier momento eso sí” (E03). Por lo tanto, se observa que la responsabilidad y el compromiso profesional asumido no es el mismo en todos los directores.

De igual manera, se observó que en las reuniones, cursos y talleres el papel del director es como mero reproductor de lo que se determina trabajar en cada situación, las reuniones, aunque son los momentos propicios para tomar decisiones, establecer metas, se han convertido en momentos para escuchar, asentir, validar las líneas de acción que vienen ya trabajando en las escuelas, notándose con ello que existe más una preocupación por cumplir con lo solicitado que en promover acciones de innovación. Como se pudo apreciar el director escolar tienen responsabilidades emanadas del cargo y actividades que debe atender en el día a día, entre las acciones que se observa realiza al interior de las instituciones recuperando la clasificación de Gimeno (1995) y Díaz (2018a) se encuentran las siguientes (Véase Figura 31).

Figura 31. Acciones directivas en su jornada escolar

Pedagógica de asesoramiento
<ul style="list-style-type: none"> • Atención del grupo sin docente. • Atención a alumnos cuando el docente lo solicita. • Revisión de las planificaciones de sus maestros. • Acompañamiento y seguimiento en las áreas de oportunidad a docentes y alumnos (E02, E03). • Seguimiento a la ruta de mejora o programa escolar de mejora continua.
Coordinación
<ul style="list-style-type: none"> • Realiza la recepción de los estudiantes en la entrada y los despide a la salida. • Hace un recorrido por las aulas. • Realiza reuniones con los comités de CEPS para la firma de documentos. • Organiza la realización de programas institucionales (utiles escolares, planea, Sisat).
Facilitación del clima escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Media conflictos entre alumnos. • Atiende a programas de igualdad de género, amor por la familia, convivencia escolar.
Control
<ul style="list-style-type: none"> • Firma su registro de asistencia y verifica que los maestros hayan firmado. • Verifica el orden y disciplina de los alumnos. • Revisa las condiciones de la infraestructura escolar. • Atiende los pendientes administrativos. • Organiza los documentos de su oficina. • Requisita de documentos. • Captura de la información en las plataformas. • Envía y entrega de documentación a la supervisión escolar. • Observa el cumplimiento de las guardias en el receso escolar.
Difusión de la información
<ul style="list-style-type: none"> • Se comunica a la supervisión escolar. • Da indicaciones o solicitar evidencias de trabajo a sus docentes. • Difunde de los comunicados al personal docente.
Gestión y representación
<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona en dependencias gubernamentales para apoyo de materiales y/o asesorías. • Atiende a padres de familia, personal de supervisión o del municipio.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

La función directiva implica un conjunto de acciones y actividades que le han permitido atender los diferentes ámbitos, entre ellas se recuperan las que realiza en distintos momentos de su intervención como son las reuniones de trabajo, observándose que el director escolar sigue procedimientos superficialmente ya que el tiempo y la cotidianidad de la escuela no le alcanza para atender a profundidad el ámbito pedagógico (Véase Cuadro 6).

Cuadro 6. Actividades realizadas en reuniones

Reuniones y cursos
<ul style="list-style-type: none"> • Dan a conocer a los profesores la dinámica de trabajo. • Ofrecen indicaciones de quien llevara la bitácora. • Trabajan con el programa escolar de mejora continua o el documento normativo de la nueva escuela mexicana. • Conducen la sesión atendiendo los propósitos que marca el CTE o el curso. • Cuestionan a sus docentes y piden evidencias. • Determinan las actividades a implementar en el transcurso del mes.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

A partir de lo que enunciaron los informantes clave en las entrevistas y con las observaciones realizadas se puede inferir que las actividades que debe realizar el director de telesecundaria no sólo son confusas, sino que además son muchas y principalmente son atendiendo el ámbito administrativo.

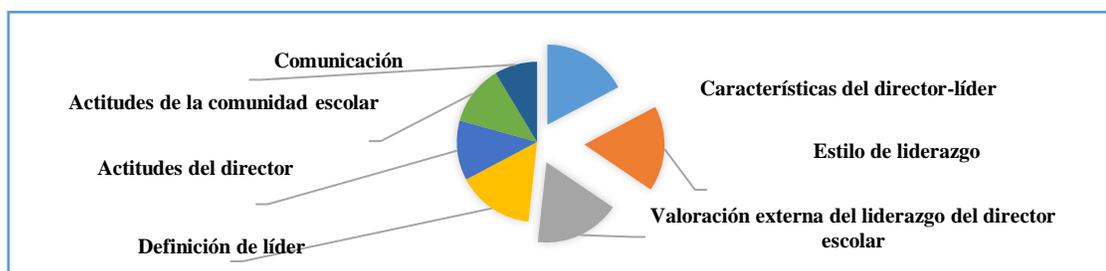
Al hablar de la conceptualización del director escolar fue relevante recuperar la valoración que el director tiene de su propio trabajo, tanto sus actividades directivas como sus responsabilidades legales es lo que permite reconocer el valor tan importante que esta figura educativa tiene en las instituciones de telesecundaria. Los directores reconocen que ser director de telesecundaria implica ser el responsable de la institución no importa el documento que tenga y lo valide como director, ya sea provisional, indeterminado, por tiempo fijo, cuando se llega a la función directiva poco a poco con el trabajo y gestión se van obteniendo cada uno de los recursos para la escuela. Una directora menciona que el trabajo y las experiencias le ayuda bastante a mejorar, el autoevaluarse le permite también, sentir que está avanzando “Considero que el trabajo del día a día me ha fortalecido bastante, que el sentirme respaldada por el personal eso también me ha ayudado bastante” (P17: 17:45); desde el sentir de otro director se recupera “Ha valido la pena subir los

fin de semana con mi familia y los padres de familia de la escuela para hacer faenas e ir avanzando en la construcción, pero ya no hay recurso y ya no hemos avanzado” (E04-22: 10).

Como se pudo apreciar a lo largo de la exposición de la información recopilada ser director no es fácil, para dos de los ellos implicó, desde fundar una institución y sacarla adelante y para todos ha sido conformar equipos de trabajo comprometidos; les gusta todo lo que hacen, pero sienten que les absorbe demasiado lo administrativo, de repente quisieran entrar a los grupos, ver, retroalimentar, orientar, dar alguna recomendación, pero por situaciones de tiempo no lo hacen.

En diferentes momentos del estudio se ha reiterado que una de las tareas fundamentales del director escolar es el ser líder de la institución, por tal motivo cobró realce identificar el estilo de liderazgo del director de telesecundaria, es por ello, que es la categoría con mayor cantidad de subcategorías teniendo presente que está inmersa en dinámicas micropolíticas que la condicionan y determinan, y a su vez, el estilo de liderazgo también determina las dinámicas micropolíticas presentes en las instituciones. Al hablar del liderazgo directivo se puede apreciar que son varias las subcategorías con mayor frecuencia, entre ellas las características del director escolar como líder, el estilo de liderazgo, la valoración externa del liderazgo del director y la comunicación (Véase Gráfico 9).

Gráfico 9. Liderazgo escolar



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

Los hallazgos permiten identificar que existen coincidencias en la definición del director como líder en cuanto a ser un guía y crear un ambiente laboral favorable, además, los directores reconocen que ser director no siempre significa ser líder, porque tener nombramiento no basta, se requieren más elementos para ser un auténtico líder y un buen líder es quien impacta, mueve el ánimo de los integrantes de la comunidad escolar en favor de la organización y funcionamiento para el logro de

los objetivos educativos de una escuela; de ahí que ser un líder es quien despierta la confianza profesional y personal; así, una de las directoras comparte: “no nada más me buscan en el ámbito laboral, también muchas veces me han buscado para una situación personal” (E02-20: 35).

Se recupera el significado que le dan al ser un líder según la percepción de los actores educativos (Ver Figura 32).

Figura 32. Definición de líder desde distintos actores educativos

Docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Persona que sabe guiar, acompañar, orientar y retroalimentar a toda la comunidad escolar para alcanzar los objetivos que les demandan los planes y programas de estudio; sabe dirigir una escuela, permite trabajar de forma colaborativa y al tomar decisiones considera la opinión del personal docente. • Persona con valores que fomenta la confianza, desarrolla una visión común, crea un clima favorable de convivencia, logra la colaboración, desarrolla las habilidades y fortalezas de las docentes.
Directivos
<ul style="list-style-type: none"> • Es quien proyecta y genera el espacio propicio, la confianza tanto en lo profesional como en lo personal, contribuye y aprovecha las capacidades y habilidades de otras personas, muestra compromiso e involucra; es quien convence con sus palabras y con sus propios actos. • Es aquel que es capaz de motivar, escuchar, apoyar, facilitar, guiar, acompañar, gestionar, orientar y sabe escuchar; es quien dirige una escuela tomando en cuenta las características de la comunidad escolar, centrándose en los aprendizajes que se espera logren en este nivel educativo.
Personal de supervisión
<ul style="list-style-type: none"> • Ser líder es quien genera confianza personal, forma un buen equipo de trabajo, conoce su nivel y a sus compañeros maestros, es la persona que guía y acompaña a su personal docente en lo administrativo y en lo pedagógico.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Se destaca con los hallazgos, que directores y docentes de telesecundaria manejan el discurso de estar atendiendo prioritariamente el ámbito pedagógico, y pareciera que él es un líder centrado en lo académico, sin embargo, a partir de identificar empíricamente las actividades que desarrolla en la vida diaria, se percibe que no es así; sus actividades son más de índole administrativo, cabe rescatar algunas acciones directivas que impulsan el capital profesional, entendido como la interacción del capital humano, social y decisorio encaminado a pautas de acción pedagógicas (Fullan, 2016) (Véase Cuadro 7).

Cuadro 7. Capital profesional en las telesecundarias

Capital humano	<ul style="list-style-type: none"> • Los directores cultivan las destrezas del docente a través de orientar acompañar, guiar y motivar. • Muestran un compromiso moral en relación con el aprendizaje de los estudiantes, pero les absorbe lo administrativo y la tarea se la delegan a los docentes. • Retroalimentan a su personal reconociendo sus habilidades profesionales y les asignan comisiones a partir de ellas. • Actualización profesional en su mayoría por haber sido comisionados.
Capital social	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan interacciones y relaciones entre las personas a partir de la empatía, un clima de respeto y de apertura. • Generan confianza pues han tratado de guiarlos a partir de que predicen con el ejemplo. • Promueven el cumplimiento a partir de que conocen las características de su personal. • Promueven una cultura de colaboración porque comentan que han visto mayores avances y logros cuando entre pares se ayudan. • Aunque dicen que es importante la participación de los padres; no cuentan con un plan sistemático que demuestre que los involucran en actividades pedagógicas.
Capital decisorio	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para tomar decisiones porque tienen la capacidad de reflexionar y analizar aspectos que en el momento el docente no ve. • Utilizan estrategias para que se implementen las acciones sin que se vea que impone. • Comparten materiales que contribuye al ejercicio de una mejor práctica docente; así dos de los cuatro directores lo hacen porque centran su atención en lo académico; otro lo hace derivado a que sus docentes tienen muchas áreas de oportunidad (E03) y el otro lo realiza dado que es tutor de las docentes preladadas (E04).

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020) sustentada, a partir de Fullan (2016).

Las acciones de capital profesional no están siempre presentes en los escenarios diarios de las telesecundarias; más bien son parte del discurso de los actores involucrados. Ante esta situación, resulta necesario que los directores asuman un liderazgo de cambio, por lo tanto, se concibe que una de las atribuciones principales del director escolar debiera ser, particularmente, líder del aprendizaje en la institución que representa, sin dejar de lado sus demás atribuciones; pero, realmente, los datos empíricos obtenidos dejan ver que no existen directivos en telesecundaria que sean líderes equilibrados pues se han centrado en atender los demás ámbitos por encima del pedagógico; si bien su intervención directiva ha contribuido a tomar buenas decisiones para trabajar por los mismos fines educativos, cabe reconocer que queda el reto de formarse como un líder académico pedagógico que tenga como prioridad el aprendizaje de los alumnos.

4.6.3.2 Estilos de liderazgo

Es importante recuperar que desde tres teóricos se determinó identificar el estilo que los directivos de telesecundaria manifiestan (Ball, 1989, Lewin, Lippit y White, 1939 como se citó en Agüera, 2006 y Fullan y Hargreaves 2000); este estudio de caso de las cuatro escuelas no ha buscado hacer comparaciones entre ellas, ni generalizar, pero sí permite identificar algunos rasgos comunes que identifican a uno o varios estilos del ejercicio de la dirección que prevalece en ellas.

Al principio de la investigación se planteó identificar el estilo de liderazgo de acuerdo al tipo de director escolar: definitivo, por tiempo fijo y provisional y con los hallazgos encontrados se puede afirmar que, independientemente del nombramiento que ostenten, todos ellos, preferentemente manifiestan el estilo administrativo en sus actividades directivas, sus prioridades así lo hacen evidente; no obstante, también se observan en menor preferencia otros estilos de dirección, tal y como refería Ball (1989) en cada director se manifiestan distintos estilos.

A continuación, se realizan algunas especificaciones de los estilos que prevalecen en las telesecundarias, precisando que fueron siete estilos que se tomaron en consideración, los cuales se visualizan de acuerdo con el orden en que se presenta en cada directivo (Ver Cuadro 8).

Cuadro 8. Estilos de liderazgo del director de telesecundaria

Estilos de liderazgo de los directores de telesecundarias			
E01 Director por tiempo fijo	E02 Director definitivo	E03 Director provisional	E04 Director definitivo
<ul style="list-style-type: none"> • Administrativo Interpersonal Democrático Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Administrativo Democrático Político-antagonista Pedagógico Político-autoritario 	<ul style="list-style-type: none"> • Administrativo Pedagógico Democrático Político-antagonista Político-autoritario 	<ul style="list-style-type: none"> • Administrativo Interpersonal Laissez-faire Democrático Pedagógico

Fuente: Información recopilada a través de la inmersión al campo (2020).

A partir de los datos obtenidos de las creencias y conceptualizaciones obtenidas en el campo a través de las técnicas utilizadas: observaciones, entrevista semiestructurada y narrativa es que a los cuatro se les considera líderes administrativos, democráticos y pedagógicos en diferente nivel de importancia, presentando similitudes en sus estilos en los aspectos de dirección, organización, relaciones con la comunidad escolar, comunicación, funcionamiento y en las dinámicas micropolíticas de poder, control, diversidad de metas, toma de decisiones e intereses.

-Administrativo: Los cuatro directivos considerados en este estudio de caso manifiestan una alta preocupación por atender los asuntos administrativos de la institución que dirigen. (Ver Cuadro 9).

Cuadro 9. Estilo administrativo

Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por atender los lineamientos que les marca las sesiones de CTE, reuniones, asesorías o cursos. • En la E01, E02 y E03 la planificación, organización, coordinación dirección y evaluación es responsabilidad del directivo y el personal docente lleva a cabo la ejecución concreta.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • El directivo de la E02 y E03 cuenta, además, con un registro puntual de las actividades, comisiones y acciones del personal docente, llevando incluso un seguimiento de ellas. • En la E02 y E03 existen procedimientos administrativos minuciosos y un sistema de organización y control en el que tratan de prever y registrar todas las eventualidades.
Relaciones con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • La relación con su personal docente es a través de procedimientos formales; hacen uso de actas formales, registro en bitácoras de los acuerdos que establecen, con los padres de familia a través de los comités; principalmente las E02 y E03 llevan un registro del seguimiento preciso de las acciones realizadas. • Existe un registro de la entrega de los comunicados a docentes, de los acuerdos establecidos con alumnos y padres de familia y hasta los compromisos que se asumen con el personal docente; sin embargo, el directivo de la E04 no lleva este registro, únicamente comparte los comunicados tal y como fueron recibidos.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Los temas que principalmente son trabajados son de índole administrativo por encima de lo pedagógico. • La información y las opiniones fluyen por los canales establecidos de comunicación: documento, correo institucional y en la E04 principalmente mediante charlas informales. • En la E01 y E04 hay mayor preferencia por las charlas informales con sus docentes que por las reuniones.
Funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Las comisiones y responsabilidades de cada docente son informadas, asignadas y registradas desde el inicio del ciclo escolar (sólo la E04 no cuenta con un registro de las comisiones). • Su prioridad es contar con los productos, evidencias suficientes y necesarias que den cuenta del trabajo realizado durante las reuniones de trabajo con su personal docente. • Existe preocupación por el cumplimiento de las tareas y responsabilidades.
Poder	<ul style="list-style-type: none"> • El directivo es ejecutor y administrador de la institución; está atado a su escritorio atendiendo los pendientes de índole administrativo y organizacional.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de los requerimientos administrativos solicitados, por ser parte de sus responsabilidades legales. • Las reuniones que realizan están basadas en la conformación de actas formales de los comités. • Registro de las metas y objetivos escolares a través de la Ruta de mejora escolar o del Programa escolar de mejora continua, atendiendo las líneas marcadas por las autoridades educativas.
Diversidad de metas	<ul style="list-style-type: none"> • Las metas están centradas en los lineamientos que emiten las autoridades educativas locales. • Se da un seguimiento al cumplimiento de la normatividad vigente. • Frente a las metas se buscan estrategias para alcanzarlas más que para diseñarlas.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades que se realizan al interior de las instituciones atienden a la normatividad vigente. • Los temas y problemáticas que van surgiendo en las escuelas E02 y E03 se tratan en reuniones formales, llevando un orden del día y registrándose en actas o su libreta administrativa. • El directivo de la E01 escucha las opiniones y una vez que las analiza decide. • El directivo informa al personal docentes las acciones a realizar.
Intereses	<ul style="list-style-type: none"> • Dan atención prioritaria a las entregas administrativas solicitadas por parte de la supervisión escolar.

Fuente: Información recopilada a través de la inmersión al campo (2020).

Particularmente la directora de la E03 asume el estilo administrativo porque en la institución no se contaba con una organización y le tocó realizar todos los trámites administrativos y organizacionales, pues refiere: “llegué a una escuela [que] en cierta medida la podría catalogar como una escuela sin ley, hasta los padres de familia querían gobernar en la institución”. Una docente, comparte:

No le ha sido fácil ser directora pues llegó y muchas cosas no se habían hecho así; [por esto] fue más una directora administrativa al principio, que académica; poco a poco una vez que conoció la escuela logró preocuparse por lo pedagógico. (D7-E03: 3).

-Interpersonal: estilo de liderazgo manifestado principalmente, en segundo lugar, en el directivo de la telesecundaria E04 y en el directivo de la E01 (Ver Cuadro 10).

Cuadro 10. Estilo Interpersonal

Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Involucran a su personal docente y les asignan comisiones a partir de las habilidades que observan en ellas (caso de la E01) o en función al grado de participación que manifiestan (E04).
Relaciones con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Prefieren consultar a las personas para recuperar ideas y recoger opiniones más que realizar reuniones. • El personal docente es estimulado a considerarse autónomos y libres.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Se aprecia el uso de charlas informales y conversaciones personales como medio de comunicación.
Funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Esperan que las profesoras individualmente asuman su responsabilidad, que no busquen la intervención del director y que los problemas y quejas puedan ser resueltos uno a uno con él. • De manera individual con cada docente se persuade para el cumplimiento de acciones.
Poder	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante el otorgamiento de beneficios a los profesores con un lazo de lealtad hacia su persona y no al cargo, se conceden favores mutuos.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Se destaca el apoyo, la adhesión al proyecto por convencimiento y persuasión e incluso hacen ver que es indicación y solicitud de las autoridades educativas.
Diversidad de metas	<ul style="list-style-type: none"> • Asumen pocas metas por considerar que tener varias los llevaría a un exceso de trabajo.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Se aprovechan las visitas a las maestras en sus aulas para tomar acuerdos o bien, en algunos momentos, de los recesos escolares; hay preferencia por negociaciones, acuerdos individuales y el establecimiento de compromisos.

Fuente: Información recopilada a través de la inmersión al campo (2020).

-Democrático: estilo ejercido en los cuatro directivos, pero no considerado como el principal en su práctica directiva; se manifiesta en tercer lugar en el director de las E01 y E03; en la directora de la E02 en segundo lugar y en cuarto lugar en el director de la E04 (Ver Cuadro 11).

Cuadro 11. Estilo democrático

Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Los directivos son considerados abiertos al diálogo, demócratas, pero por las múltiples actividades administrativas que realiza es más un ejecutivo que profesor.
Relaciones con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Existe por parte del directivo un trato humano; generan participación y colaboración de todos los participantes a través de diferentes estrategias: convencimiento, negociación, consenso, entre otros.
Funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> • En el discurso hacen ver que los docentes son tomados en cuenta en las acciones a implementar, pero en las reuniones en que participan se aprecia sólo estar atentos a las indicaciones que emanan de las autoridades educativas y reproducirlas en sus escuelas.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan las alternativas y antes de tomar una decisión, la reflexionan, analizan y deciden (en la E04 las alternativas se ejecutan sin previo análisis).
Diversidad de metas	<ul style="list-style-type: none"> • Se llega a acuerdos y consensos fácilmente, pero siempre siguiendo las líneas de trabajo, así como también cumpliendo con la normatividad que les marcan, delegan funciones y actividades haciendo que los docentes se responsabilicen.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • En las escuelas se mantiene el discurso que, entre todos los docentes, de forma democrática, deciden las acciones a realizar durante el ciclo escolar, pero más bien se observa que siempre ellos, aceptan las indicaciones que emanan de los directivos, haciéndose presente una seudoparticipación. • Al tomar decisiones sugieren dos o más procedimientos alternativos de los cuales se puede escoger y dan apertura a que se complementen, han hecho ver que son líderes no por la autoridad conferida sino por el convencimiento.

Fuente: Información recopilada a través de la inmersión al campo (2020).

Un ejemplo, de uno de los directivos en cuanto a que los docentes se responsabilicen, es:

Tú estás al frente, tú debes de buscar las alternativas para que él alumno te cumpla; si tú ya agotaste todo, todo en lo que tus manos esta, entonces si ya puedo intervenir, pero mientras te corresponde a ti llevar acabo esa parte, darle solución a ese problema; porque si te voy a solucionar el problema de que tiro un papel y vienes por mí, lejos de apoyarte, lejos de ayudarte, pues te resto autoridad. (P15: 15:74).

-Laissez-faire: dejar hacer, dejar pasar, estilo peculiar preferido del directivo de la E04, después del estilo interpersonal. (Ver Cuadro 12).

Cuadro 12. Estilo laissez-faire: dejar hacer, dejar pasar

Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • No hay participación del director, derivado a que delega muchas de sus responsabilidades y se atiene a la iniciativa de su personal.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Frente a las actividades sociales su intervención es mínima y de observador en que se estén realizando las actividades, pero sin intervención alguna.
Funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Para el cumplimiento de las acciones el directivo hace ver que se debe cumplir con las acciones porque es una indicación que emana de las autoridades educativas.

Control	<ul style="list-style-type: none"> • No hay un proceso de control y monitoreo de las estrategias que se implementan en la escuela, salvo las que por norma son exigidas.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • No asume su responsabilidad, dado que los docentes de la institución toman decisiones libres, los deja a su propia iniciativa, pues espera a que den propuestas, no interviene en la formación de grupos, ni de tareas, muchas de las iniciativas vienen de las maestras de recién ingreso, aunado a que terminan siendo elegidas las propuestas que ellas presentaron. • El directivo informa las acciones a realizarse en las instituciones, pero si el personal docente no está de acuerdo se realizan ajustes a la propuesta. • Se deja pasar y hacer lo que las docentes decidan, sin su intervención.

Fuente: Información recopilada a través de la inmersión al campo (2020).

Inclusive, desde la opinión de la supervisión escolar, el directivo no tiene liderazgo:

Él utiliza a los docentes como sus secretarias, como sus apoyos, y ahí se pierde el liderazgo, porque él no tiene un control, ni de su propio puesto que es la dirección; el atiende más lo administrativo y no tiene un seguimiento en el cual pueda demostrar quien está trabajando y quién no, pareciera que es alguna docente en particular quien dirige la escuela, siempre trata de aparentar que están trabajando lo académico; atiende más lo social, su estilo es más de compadrazgo, de amigos, de cuates, de que las docentes decidan que hacer; el simplemente es el representante legal de la escuela, pero no un buen director con liderazgo (S2: 10).

-Político-antagonista: estilo observado a partir de la intervención del directivo en el proceso de comunicación que promueve y el poder que ejercen los directores de la E02 (en tercer lugar) y E03 (en cuarto lugar) (Ver Cuadro 13).

Cuadro 13. Estilo político-antagonista

Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • El directivo persuade y convence para que se realicen las estrategias que plantean en su programa escolar de mejora continua.
Relaciones con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Las temáticas que tratan en público son sobre asuntos no controvertidos. • La habilidad del director para ofrecer argumentaciones impera sobre la opinión de los docentes.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en la conversación más en público, dado que informa al colectivo las acciones y sólo cuando compete a una docente, personalmente le informa.
Poder	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene habilidad para hacer frente a los ataques (los cuales se dan al trabajar entre escuelas por no coincidir con sus ideas), persuade a los docentes, ofreciendo argumentación razonada a las situaciones o eventualidades que se presentan.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Reposa en sus habilidades comunicativas de conocimiento y manejo de la información; tienen la capacidad de manejar y hacer frente a los retos; asimismo, antes de dar una asesoría o plática se prepara para impartirlo, maneja la persuasión y el convencimiento para que se sumen y adhieran al proyecto institucional.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza reuniones donde involucra a los interesados (docentes, alumnos y padres de familia); pone énfasis en persuadirlos para solucionar y/o realizar alguna acción; y promueve el compromiso.

Fuente: Información recopilada a través de la inmersión al campo (2020).

-Político-autoritario: estilo observado en el ejercicio de la dirección de directoras de la telesecundaria E02 y E03; y visto desde los informantes clave como necesario para el óptimo funcionamiento de la institución que dirigen (Ver Cuadro 14).

Cuadro 14. *Estilo político- autoritario*

Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Fija las directrices atendiendo a los lineamientos que emanan de las autoridades educativas.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Determinan las tareas de los miembros y buscan su cumplimiento; dicta los pasos a seguir; explica el trabajo por hacer y forma los grupos de trabajo, a partir de las características y habilidades que identifican en sus docentes.
Relaciones con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes tienen poca intervención e influencia en las decisiones, pues reconocen que es el directivo a quien le compete tomar las decisiones.
Funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza la entrega correspondiente de sus evidencias de trabajo, en las reuniones o cursos en los que participa, aun cuando no se los soliciten.
Poder	<ul style="list-style-type: none"> • El ejercicio de poder se centraliza en el directivo, así como la toma de decisiones, derivado a que se reconoce que dirigir y organizar asuntos de carácter administrativo sólo compete al directivo.
Diversidad de metas	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante el convencimiento y el compromiso buscan que se adhieran al proyecto institucional, pero en caso necesario, se obliga al personal docente que está en desacuerdo o es indiferente a aceptar el cambio y/o aceptar los ajustes propuestos.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando llega haber oposición a sus ideas, las evita, impide o simplemente las ignora.

Fuente: Información recopilada a través de la inmersión al campo (2020).

Desde la postura de los directivos se reconoce que les funciona el estilo autoritario, porque el ser rígidos les permite dar cabal cumplimiento a la normatividad. Una directora expresa “si no fuera al último autoritaria, no se lograría que las docentes se comprometieran por iniciativa propia, así que termino diciéndoles que, cuando y hasta el cómo hacer y sólo les pido su colaboración” (E03:45); otra directora comparte “Cuando hay diferencia de posturas en la organización del CTE, por parte de directivos, no lo someto a discusión, simplemente continuo con la organización previa por respeto al trabajo de mis docentes” (E02-12: 6); desde el mismo discurso docente se hace ver que los obliga a ser más responsables a que si les dejaran hacer lo que quisieran como en otras escuelas; se rescata que buscan sumar al docente, nada se impone, salvo lo que por obligación les compete, por tanto, “ha sido fundamental aplicar la normatividad, cumplir con lo que me solicitan, leer la normatividad a mis maestros, convencerlos e involucrarlos; acercarme con ellos y dialogar, antes de mi llegada a la escuela nadie quería asumir compromisos” (E03-9: 30).

La supervisión escolar identifica a la directora de la E02 en un estilo tanto democrático porque permite que cada docente haga su trabajo con las características que ellos consideren, les da libertad, pero les coarta esa libertad cuando la están rebasando y es autoritaria.

-Pedagógico: estilo presentado en los directivos de telesecundaria, pero relegado a ser el estilo que los caracteriza en última instancia a los directivos de la E01 y E04, en segundo lugar, al directivo de la E03 y en cuarto lugar a la directora de la E02 (Ver Cuadro 15).

Cuadro 15. Estilo pedagógico

Organización	<ul style="list-style-type: none"> • En el discurso y en documento existe una preocupación por que los docentes trabajen para alcanzar buenos resultados académicos en los estudiantes.
Relaciones con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Los directivos ayudan a sus compañeras docentes para mejorar la práctica de cada una de ellas, principalmente por norma. El caso del directivo de la E04 es por ser tutor de sus docentes preladadas, la directora de la E03 por identificar grandes áreas de oportunidad en sus docentes. • Tres de los cuatro directivos ofrecen a sus docentes alternativas de trabajo para reforzar el trabajo en el aula (E01, E02 y E03).
Poder	<ul style="list-style-type: none"> • La directora de la E03 mucho del tiempo de la jornada escolar la dedica a estar con los dos docentes que requieren acompañamiento académico. • Los directivos de la E02 y E03 gestionan actividades pedagógicas con autoridades municipales para beneficio de sus alumnos. • La directora de la E03 realizó gestiones de apoyo académico para su institución, integrando a la zona escolar, gestionó cursos con dependencias educativas del Estado de México para capacitar al personal docente.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza acompañamiento al docente cuando no tienen carga administrativa para verificar que estén realizando las actividades didácticas programadas con sus alumnos e intentando hacer ver que no debe ser un mero trámite burocrático el cumplir con las evidencias que les solicitan para las reuniones de los CTE.
Diversidad de metas	<ul style="list-style-type: none"> • Están al pendiente de dar cumplimiento a las metas establecidas y esporádicamente se involucran en actividades con alumnos focalizados o de bajo aprovechamiento escolar.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo al inicio del ciclo escolar cuando se conforma la ruta de mejora o el programa escolar de mejora continua es cuando se determinan las acciones y estrategias pedagógicas a implementar.

Fuente: Información recopilada a través de la inmersión al campo (2020).

Desde la opinión de la supervisión escolar los directivos de la E01 y E02, aparte de ser administrativos y democráticos, atienden el área pedagógica; se enfocan a que lo que se realiza en la institución, a fin de mejorar el aprovechamiento académico y se involucran con estrategias pedagógicas didácticas para mejorar el rendimiento escolar; no emiten juicio sobre la directora de la E03 por no conocer mucho de su trabajo. A partir de las descripciones que ofrecieron los informantes clave, y las observaciones realizadas, se destaca que el directivo centra su atención en

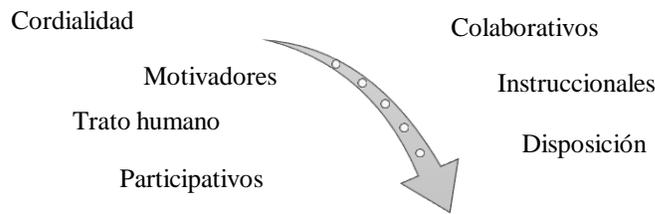
la elaboración y entrega de información administrativa que le son solicitadas y más aún, la cotidianidad de las escuelas no les permite atender lo pedagógico, por atender a padres de familia, problemáticas de los alumnos, o atender los asuntos administrativos y por carecer de tiempo.

Frente a esta caracterización de estilos es importante observar que, desde la postura de Ball (1989), los directivos presentan una mezcla de estilos, de tal forma que depende mucho de las situaciones y de las propias dinámicas internas de cada institución, el estilo de dirección que se ejerce; ningún estilo de liderazgo se manifiesta puro, derivado a que tiene un entramado matizado por otros estilos; y, cabe anotar que, desde la realidad empírica obtenida, se concluye que el estilo de liderazgo administrativo, preponderante en gran medida, se debe a las solicitudes de carácter normativo administrativas a las escuelas, mismas que emanan la propia política educativa nacional.

4.6.3.3 Actitudes del director y de la comunidad escolar

Un aspecto de suma importancia son las actitudes que manifiesta el director y la comunidad escolar; aunque se analiza como otra subcategoría a las actitudes del director escolar, se debe mencionar que para entender de manera holística el estudio hay que analizar las partes, y es relevante enfatizar que la actitud que demuestre el directivo, es el liderazgo que presenta y, por otra parte, de acuerdo al estilo que tiene el director son las actitudes que asume; observar y escuchar cuales son las actitudes de los directores escolares permitió tener un panorama sobre su actuar en la función directiva; por tanto, para entender el papel directivo y su liderazgo fue importante ser observadores de su actuar en los diferentes momentos de la vida escolar; entre las actitudes que se aprecian se encuentran la cordialidad, motivadores, instruccionales, etc. (Véase la Figura 33).

Figura 33. Actitudes directivas



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Frente al liderazgo del director escolar, se presentan determinadas actitudes de la comunidad escolar (Véase Cuadro 16).

Cuadro 16. Actitudes de la comunidad escolar

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Colaboración y participación. • Cumplimiento a las indicaciones y normas. • Cordialidad de sus maestros hacia los directivos. • Disposición al trabajo que le sugiere el directivo. • Resistencia al trabajo direccionado (E02, E03). |
|---|

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Se valora que al trabajar por el bien común de la institución genera compromisos de todos, un docente comenta: “El directivo sabe que cuenta con su personal docente para dar cumplimiento a la normatividad vigente, atender el plan de estudios, dar tiempo adicional después de la jornada laboral; si los docentes cumplimos el directivo cumple” (D1-E01: 14).

4.6.3.4 Características del director escolar como líder

Es importante enfatizar que como líder de una institución el director tiene características y cualidades que los demás no poseen. De acuerdo con las características que plantea Fullan (2016) de un directivo líder, se puede recuperar que este presenta algunas de ellas, con sus propias particularidades (Ver Cuadro 17):

Cuadro 17. Características del director escolar como líder

Características

- *Visión y metas:* Manifiesta y promueve valores diversos en el ejercicio de su liderazgo, entre los cuales destacan: compromiso, responsabilidad, honestidad, respeto a la persona, solidaridad, empatía, cooperación, e impulsa el buen clima organizacional y tiene capacidad de previsión y mirada al futuro.
- *Recursos:* Gestor de recursos humanos pues ya sea por norma o por iniciativa han procurado dar acompañamiento al personal docente en el ámbito pedagógico y gestoría de recursos materiales, pues han tenido la capacidad para vincularse con otras dependencias.
- *Datos:* existen acciones para mejorar el aprendizaje y aunque no se involucran por atender los asuntos administrativos, de manera reiterada solicitan que el personal docente las cumpla y brindan apoyo y orientación técnico y académico al personal docente, aunque de manera ocasional.
- *Ciudadanía digital:* el uso y manejo de las tecnologías digitales les ha permitido atender el ámbito administrativo de su función directiva; además entre el mismo personal directivo se apoyan, o bien reconocen buscar el apoyo y estar a la vanguardia para poder orientar a sus docentes al respecto.
- *Liderazgo:* a través del conocimiento de la información pueden guiar y orientar al personal docente para centrar su atención en el mejoramiento del aprovechamiento escolar y promueven la colaboración y la solución de problemas.
- *Aprendizaje ilimitado:* Dirige y coordina actividades para la mejora en el aprendizaje, haciéndose presente una aparente liberación a los profesores de límites pues la mayoría de veces trabajan sobre las líneas de acción que ya vienen direccionadas desde las autoridades educativas locales; la libertad se da cuando se ofrece la oportunidad al docente para trabajar las estrategias que más consideren convenientes, aunque se percibe que el docente muestra más una pasividad y aceptación a cumplir con lo que le solicitan que por proponer.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Se recupera que mientras dos de los directivos son personas apasionadas por hacer cumplir los requerimientos legales de su función en varios de los ámbitos de su injerencia, los otros mantienen la atención en dar cumplimiento al ámbito administrativo. Así, la directora de la E03 prioriza su atención en acompañar a su personal docente atendiendo sus áreas de oportunidad; a su vez, los cuatro directivos comentan que han tratado de ser facilitadores del aprendizaje, pero la carga administrativa no les permite avanzar mucho. Cobra relevancia comprender que el papel directivo es multifacético; por tanto, desde los lineamientos referenciales que propone Fullan (2016), en el contexto interno de las telesecundarias, se halló un cúmulo de características o rasgos del director con liderazgo, a saber (Véase Figura 34).

Figura 34. Características de los directivos con liderazgo en las escuelas telesecundaria

Comprender la cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Conocen las características de sus escuelas, a partir de observar la conducta de los alumnos; perciben la importancia de atender y trabajar determinadas temáticas de acuerdo a las necesidades y características de los estudiantes; dos de las escuelas refieren trabajar la convivencia escolar por tener problemáticas con alumnos (E02, E03); además la E03 se ha dado a la tarea de trabajar el clima laboral.
Valora a sus docentes y es amplio con lo que se valora y se comunica
<ul style="list-style-type: none"> • Valoran las habilidades y características personales de sus docentes, han fortalecido poco a poco el trabajo colaborativo, el involucrarlas e integrarlas le está dando muy buenos resultados. • Reconocen que se cuenta con un gran equipo de trabajo en las instituciones. • Aprecian que trabajar en telesecundaria ofrece muchas experiencias y es gratificante. • Reconocen a docentes por abrir espacios para atender a padres de familia.
Promover la colaboración no el reclutamiento
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyan a sus docentes e implican a todo el personal en las actividades para mejores resultados.
Proponer alternativas no dar ordenes
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecen alternativas, sugerencias o soluciones, demostrando como hacer las cosas, siempre se participa en el trabajo o se suma al trabajo.
Utilizar los recursos burocráticos para facilitar no para obstaculizar
<ul style="list-style-type: none"> • Distribuyen el trabajo tomando en cuenta las capacidades y habilidades docentes. • Dan continuidad a las metas establecidas en el ciclo escolar.
Conectarse con el medio externo
<ul style="list-style-type: none"> • Muestran interés por dialogar con el coordinador de telebachillerato. • Se vinculan con dependencias para apoyo de cursos y asesorías a su escuela. • Se apoyan entre escuelas.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Además, un aspecto fundamental para entender el liderazgo que ejerce del director fue la comunicación que se genera al interior de ellas, pues a partir de las habilidades comunicativas se deja entrever que los temas que toca con su personal son los de carácter administrativo y cuando se abordan aspectos pedagógicos es para entregar de evidencias del trabajo que realizan; a la vez se aprecia que hacen uso de canales de comunicación formales e informales como las charlas, notándose con ello que su relación es más interpersonal, como es el caso de la escuela E04 y E01.

Con el desarrollo de la investigación se ha podido apreciar una seudoparticipación porque se simula promover la participación, pero más bien recalcan las actividades ya emanadas de las autoridades educativas; esto se percibe a partir de que hay poco diálogo entre ellos, aun cuando afirman que hay comunicación en su escuela; la comunicación en las reuniones se caracteriza por escuchar, asentir y manifestar poca iniciativa.

Por su parte, los directivos de telesecundaria mantienen comunicación y comparten información con su personal y con otras escuelas; en resumen, se puede apreciar que hay buena comunicación entre los cuatro directivos estudiados, más no con todos los de la zona. Asimismo, el proceso de comunicación de directivos con la comunidad escolar de telesecundarias es positivo y propositivo (Véase Figura 35).

Figura 35. *Apreciación del proceso comunicativo en telesecundaria*

- Existe muy buena comunicación con los alumnos y padres de familia, su capacidad para involucrarlos, escucharlos ha sido benéfico para todos pues han crecido como institución.
- La comunicación establecida entre la comunidad escolar es mediante oficios, redes sociales, interacción, pláticas, mediante watsapp o correos electrónicos.
- Cuando alguna situación se presenta se dialoga con todos los involucrados, e incluso comparte la situación a los demás a fin de que todos se esfuercen por atender las situaciones que se presentan en la escuela.
- Frente a necesidades particulares se habla en privado con la persona y se invita a sumarse al trabajo.
- Tienen buena comunicación con su personal docente y con la supervisión escolar (S1: 10).

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

4.6.3.5 Valoración externa del liderazgo del director

Fue importante identificar la valoración que el docente y el equipo de la supervisión tiene con respecto al papel del director escolar y específicamente al ejercicio de su liderazgo, recuperándose los aspectos de ser líder, gestor, coordinador como se aprecia en la Figura 36

Figura 36. *Valoración externa del liderazgo directivo*

- Es buen líder y representante legal de la institución.
- Gestor, planificador, estratega, organizador, administrador de la institución para el cumplimiento de las normas, los requerimientos administrativos de su función y el el mejoramiento de la infraestructura escolar.
- Impulsor de una dirección institucional (establecimiento de metas).
- Promotor, motivador y acompañante del mejoramiento profesional de su equipo docente.
- Coordinador del trabajo con padres de familia.
- Brinda apoyo a la comunidad escolar (docentes, alumnos y padres de familia).

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Los informantes clave reconocen que ser directivo no es fácil, pues organizar dirigir y gestionar no es tan sencillo; además se observa que dan tiempo extra, terminan llevándose trabajo a casa; y son buenos estrategas, saben cuándo y cómo involucrar a la comunidad escolar; en efecto, al respecto una docente expresa: “la escuela sería un caos si no estuviera la directora; al día siguiente ya habría problemas” (E03-21: 75). Sin embargo, desde la mirada de la supervisión escolar se aprecia poca valoración hacia la figura directiva porque los identifica como directivos que:

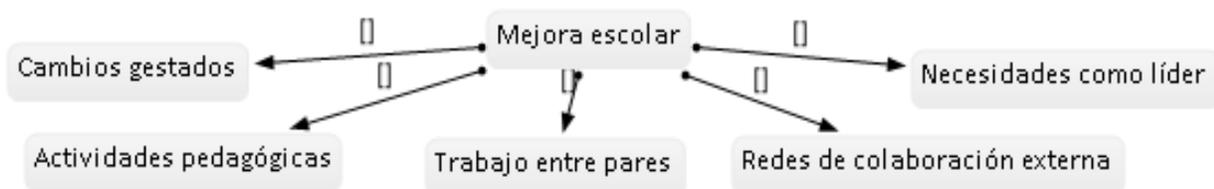
Solamente están esperando que va a pedir la supervisión; no tienen voluntad propia; son directores que deben ser programados; les tienes que decir que hacer, si no, no lo hacen; no tienen una memoria particular, tienen una memoria que debe ser impulsada por algo, sino no, no salen ideas de ellos. (S2: 63).

Los propios directivos valoran el trabajo de sus compañeros; elogian el trabajo del director de la E01, quien antes de que le soliciten información él ya lo está entregando; y reconocen el trabajo de la directora de la E03 porque, aun cuando es directivo provisional, ha demostrado ser un directivo académico; y, además, hace aportaciones a sus compañeros de la zona, y los ha enriquecido.

4.6.4 El papel directivo en la mejora escolar

Para explicar la mejora escolar vista como innovación en telesecundaria se consideró trabajar cinco subcategorías, a saber: cambios gestados, actividades pedagógicas por mencionar, las cuales se describen a continuación (Véase Figura 37).

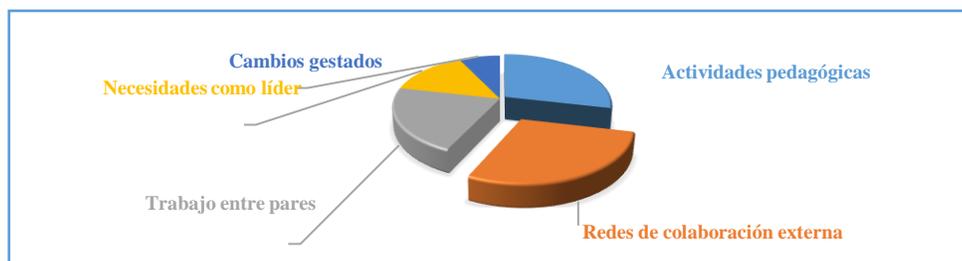
Figura 37. La mejora escolar



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (2019).

Con la categoría de mejora escolar de las telesecundarias se logró entender la innovación y cambio que en ella se gestan, con las observaciones y entrevistas realizadas se recupera que la subcategoría que más sobresale es la de redes de colaboración externa (Véase Gráfica 10).

Gráfica 10. La mejora escolar en telesecundaria



Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo, codificada en Maxqda y Atlas.ti (2020).

En reiteradas ocasiones los directivos hacen referencia estar trabajando hacia el logro de la mejora escolar no sólo porque sea parte de la política educativa vigente, sino porque se han percatado que los ha llevado a obtener mejores resultados. Desde la mirada de los informantes clave se argumenta que el directivo tiene la preocupación por mejorar académicamente en las escuelas, pero la carga administrativa no se los permite. En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos relacionados con la mejora escolar, los cambios gestados, las actividades pedagógicas que sobresalen en telesecundaria, el trabajo entre pares y las redes de colaboración y las necesidades de los directivos como líderes.

4.6.4.1 Cambios gestados

En las telesecundarias se ha visto que el cambio que se ha gestado en las instituciones ha sido en su organización y en su cultura, por ejemplo en la E03 se observaba que era una escuela dividida y que gradualmente han ido consolidando un trabajo más participativo; este cambio ha sido emprendido por la iniciativa del directivo escolar; asimismo, se observa que el cambio se ha gestado, a partir de la incorporación de nuevos docentes a las escuelas al lograr involucrarlos e incluso los mismos directivos, entre ellos el de la E04, comenta que con la llegada de nuevos docentes ha movilizó sus saberes “sus maestras lo mueven” (E04-25:43).

Además, desde la percepción de los actores educativos, se recupera que mientras para algunos informantes clave no hay necesidad de generar ningún cambio en las instituciones, en otros, se enaltece la necesidad de cambiar para mejorar, porque los tiempos han cambiado y las demandas y exigencias al servicio educativo son mayores, frente a las múltiples funciones que debe atender el director de telesecundaria. También, se pudo apreciar que el directivo de telesecundaria ha tratado de invertir, oportunamente, en la orientación a sus docentes preladados o bien en los maestros de base con el fin de influir en ellos en favor del cambio en su práctica docente. Por su parte, el directivo de la escuela E01 plantea que, como directivo, tiene la función de integrar al personal que se va incorporando a su escuela, lo involucra y trata de influir en el, para que se centre en los aprendizajes de sus alumnos, pues comenta: “Debo ir un paso delante de las docentes, tener una visión más amplia; aprovechar sus fortalezas, para influir en ellas para que se trabaje de manera colaborativa y democrática y en beneficio del aprendizaje de los alumnos” (E01- 7: 24).

Desde la perspectiva de Hargreaves y Fullan (2014), las propias dinámicas institucionales llevan al director de telesecundaria a la mejora-innovación y al cambio en las pautas de acción, mismos que refieren los informantes clave, de la manera siguiente: (Véase la Figura 38).

Figura 38. Pautas de acción para la mejora escolar en telesecundaria

Fomentar el capital profesional de forma dinámica y valiente

- El directivo busca aprender ya sea por iniciativa personal, por ir un paso delante de sus maestros o porque la norma lo exige.
- Involucramiento del director en la aplicación de ejercicios para mejorar: la lectura, escritura y matemáticas.
- Movilización de saberes de docentes y directivos en el uso y manejo de las tecnologías.
- Mejor clima escolar y de aula, favoreciendo la equidad, la inclusión y el respeto.

Conocer a su gente

- Reconoce con que docentes puede contar para el cumplimiento de algún proyecto o encomienda de las autoridades educativas.
- Valorar y hacen del conocimiento de los docentes que son una fuerza importante dentro de ella.
- Conocimiento de su comunidad escolar.
- Reconocimiento a docentes que dan tiempo adicional para entrevistar a los padres de familia.

Afianzar la estabilidad y sostenibilidad del liderazgo

- Mayor comunicación y colaboración en actividades institucionales.
- Involucra a sus docentes para incrementar el dialogo y el consenso en la institución.
- Reconocimiento y valoración a los talentos docentes.

Tener precaución con la colegialidad artificiosa

- Transformación de actitudes y apatía al trabajo de algunos docentes.
- Son directores que saben cómo convencer al personal de estar unidos para atender las necesidades institucionales.
- Mejor organización, comunicación y trabajo con su personal docente.
- Conformación de un ambiente laboral agradable en la escuela.

Más allá de sus fronteras

- Hay iniciativa por trabajar entre escuelas y entre pares.

Basarse en pruebas fundadas y no en datos

- Seguimiento y acompañamiento a los alumnos focalizados.
- Asesoría y orientación al personal sobre su práctica docente a personal de nuevo ingreso o con áreas de oportunidad.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Se determinó presentar algunos hallazgos, desde a Fullan (2003), quien plantea que para ser un líder promotor del cambio y la innovación se requiere del interés por ello; así desde este referente, un dato interesante derivado de la investigación es que, hay indicios en las telesecundarias de que el cambio es posible; y aunque los resultados arrojan que no hay cambios significativos en materia académica fue valioso identificar en que aspectos los directivos trabajan por mejorar. En consecuencia, la directora de la E03 comenta que el principal cambio que se ha gestado en su escuela por su intervención fue la integración y participación del personal docente; y lo describe, a saber: “Llegue a una escuela donde el personal está dividido, todos trabajaban de manera individual; empiezan ellos a conocer mi forma de trabajar, como delego comisiones, planteó nuevas formas de organización, se van integrando y ahora es un personal unido” (P18: 18:2); otro directivo comparte, que el cambio se ha dado desde que el movilizó sus saberes, gracias a "la juventud de las maestras que estuvieron trabajando en la zona escolar como directoras el ciclo escolar anterior me implicó el reto de actualizarme en tecnología pues observe qué para ellas era muy fácil" (E04: 4: 28).

4.6.4.2 Actividades pedagógicas

Es necesario hablar de las actividades pedagógicas que en ella se realizan y que se impulsan desde la dirección escolar; los hallazgos empíricos dejan ver que el director aborda, en última instancia, el ámbito pedagógico; por ello, es importante identificar qué actividades pedagógicas son las que se hacen presentes en estas telesecundarias (Ver figura 39).

Figura 39 *Actividades pedagógicas en telesecundaria*

- Realiza esporádicamente acompañamiento a los docentes en su planificación, y desarrollo de las clases.
- Lleva seguimiento de los resultados de las evaluaciones.
- Comparte material pedagógico a docentes para la impartición de su clase.
- Acompañamiento ocasional a los alumnos sobre aprendizajes específicos.
- Acompaña a su personal docente en lo académico, cuando es solicitado.
- Ofrece apoyo emocional y acompañamiento a los estudiantes.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

Las características particulares de las telesecundarias hacen ver que hay esfuerzos por atender lo pedagógico; no obstante, la vida diaria de las instituciones no les permite cubrir todos los rubros, pues las tareas administrativas les absorben mucho tiempo. Una de las escuelas comenta que en materia pedagógica no han podido avanzar, debido a que apenas se están integrando y conociendo las necesidades de sus alumnos y de la propia escuela (E03- 5: 53). El directivo de la E01 comparte: “cuando no tengo trabajo administrativo intenso, que son pocas veces, me doy a la tarea de aplicarles algún ejercicio de matemáticas o tomar lectura, paso a los salones a ponerles un ejercicio de cálculo mental” (P17: 17:39). Con los hallazgos obtenidos se trató de explicar los cambios que se desarrollan en telesecundaria, esta clasificación permite tener una idea de sus particularidades (Ver Figura 40).

Figura 40. Claves para una dirección en telesecundaria basada en el cambio

Aprender a liderar o aprendiz de líder
<ul style="list-style-type: none"> •Se ha procurado que se realicen las tareas clave de atención al mejoramiento de la educación. •Se han establecido metas y expectativas. •Han intentado, aunque en pocos momentos liderar el aprendizaje y desarrollo docente. •Se preocupan por asegurar un ambiente ordenado y seguro. •Han establecido un clima organizacional favorable.
Jugar en el distrito-escuela y en el sistema educativo
<ul style="list-style-type: none"> •Se intenta aprender de los demás y acceder a nuevas ideas a partir del intercambio de experiencias entre director y personal docente. •Se participa en redes de colaboración para atender necesidades de infraestructura y del ámbito pedagógico. •Promueven el aprendizaje entre escuelas, por norma y porque han visto más avances con su personal cuando interactúan con otros docentes. •Se establecen relaciones y compromisos mutuos y se comparten prácticas que dan resultados favorables. •Han buscado cambiar la cultura interna escolar a partir de la movilización de saberes. •Existen objetivos generalmente compartidos independientemente de quien los haya propuesto, son asumidos por todos. •Se crean condiciones de apoyo al personal docente que lo requiere, aunque la carga administrativa no les permite dar un mayor acompañamiento. •Se trabaja por consolidar relaciones de colaboración dentro y fuera de las instituciones.
Convertirse en agente del cambio
<ul style="list-style-type: none"> •Refuerza la confianza mediante la comunicación y expectativas claras con el personal docente. •Se centra en el equipo impulsándolos para que colaboren y se comprometan. •Promueve la mejora continua intentando actualizarse en el uso de tecnologías, en el conocimiento de la nueva escuela mexicana. •Construye redes y establece colaboraciones externas; principalmente, en cuanto a la infraestructura, la E02 y la E03 han promovido a través del municipio talleres académicos para sus alumnos.

Fuente: Información obtenida en la inmersión al campo (2020).

4.6.4.3 Trabajo entre pares y redes de colaboración

Un factor que se considera decisivo en el cambio y mejora de las instituciones en materia académica es trabajar de manera colaborativa entre pares y la creación de redes de colaboración externa; en efecto, desde la normatividad vigente las escuelas están obligadas a trabajar entre pares en las sesiones de CTE, y se aprecia en esas reuniones más en el diario vivir de las escuelas que trabajar con otros les ha permitido avanzar, el compartirse los materiales ha sido benéfico, pues les ayuda a recuperar vivencias, experiencias y materiales, incluso de las actividades didácticas que han aplicado, entre directivos también se coparticipa principalmente para atender las sesiones de CTE que les corresponde o para atender asuntos administrativos.

Dentro de la cotidianidad escolar se aprecia que trabajar de forma colaborativa y coparticipativa con los demás, permite compartir obligaciones y responsabilidades, por ejemplo, el directivo atiende a los grupos; y los docentes le ayudan en tareas administrativas; como directivos apoyan a su personal con estrategias que aplican a los alumnos focalizados. Asimismo, manifiestan que entre su personal docente existe un aprecio por el trabajo entre pares, así “las maestras de mi escuela han expresado que les gusta trabajar con otras escuelas con quienes mantienen comunicación por WhatsApp o correo y se comparten información” (11: 26).

Se recupera que un aspecto favorable en las escuelas, en pro de la mejora escolar, ha sido el apoyo externo que han recibido y aunque esta ha sido llevada a cabo por ser una disposición oficial, hay a quienes les ha favorecido y les permite aprender y transformar. Los directores que han recibido acompañamiento externo de la Subdirección de Telesecundarias de la ciudad de Toluca, o de la Subdirección Regional de Naucalpan, consideran que ha sido buena porque les permite que alguien externo les haga ver sus áreas de oportunidad y además porque a veces les comparten buenas sugerencias. Dicha colaboración se daba en las primeras sesiones de CTE y posteriormente solo trabajaban con los compañeros de sus escuelas o entre escuelas.

Los directivos han contado con el apoyo de la Subdirección Regional de Naucalpan, para cumplir con las tareas administrativas y sus responsabilidades legales (SISER web) y a través de su gestión mantienen buenas relaciones con otras dependencias municipales recibiendo donaciones para su escuela, incluso refieren que el apoyo que han recibido de la federación a través del programa de escuelas de calidad en cuestión económica ha sido favorable pues sin él, las condiciones de sus escuelas no serían las adecuadas (aunque ya sólo dos de las cuatro escuelas han seguido siendo beneficiadas). También, la vinculación con los telebachilleratos se ha fortalecido porque se coordinan para que ninguno de los servicios educativos afecte al otro. La colaboración que se ha logrado obtener en las instituciones cada día va en aumento, cuentan con apoyo de padres de familia de la localidad y que aun cuando sus hijos ya no estudian ahí, siguen contribuyendo en actividades de mejoramiento de la infraestructura. La comunidad vecinal donde se encuentra la institución contribuye a la seguridad de los estudiantes y de los mismos maestros, por ejemplo, a la hora de salida de la institución, los padres están al pendiente inclusive de la seguridad de la escuela.

Se reconoce además que la supervisión escolar también colabora, orientando sobre el aprovechamiento de las nuevas plataformas y cuando hay dudas administrativas. Desde la propia supervisión escolar se hace ver que en teoría debería ser quien colabore de manera estrecha con las escuelas, pero ante la movilidad de personal en la zona y no contar con supervisor escolar, la situación ha sido complicado; durante el ciclo escolar 2018-2019 las escuelas no recibieron acompañamiento, los directivos tenían que pasar muchas horas en la supervisión escolar atendiendo asuntos administrativos, repitiendo oficios de CEPS y durante el ciclo escolar vigente se ha dificultado recibir acompañamiento en las escuelas o en las reuniones de CTE.

Además, del trabajo colaborativo y las redes de colaboración, la propia naturaleza y características institucionales, la complejidad y las múltiples responsabilidades y requerimientos que el director de telesecundaria debe atender, ha generado que una de las necesidades del líder en la función directiva es el contar con personal de apoyo en la dirección escolar. Los datos empíricos obtenidos en la investigación hacen ver que aunque el directivo cuenta con apoyo interno y externo, comisiona y delega responsabilidades a los docentes, tiene mucha carga administrativa y desatiende los asuntos académicos; aunado a que utiliza como estrategia para que los maestros sigan cumpliendo, el seguir entregando sus evidencias a la supervisión escolar a pesar de que esta ya no los solicita, ya que se generaba que los maestros se esforzaran menos, pues argumentaban que en otras escuelas no les pedían tanto como a ellos. Para ejercer un mejor liderazgo se hace hincapié que en las escuelas se necesita:

- Actualización, para ir un paso adelante de las maestras para que no vean que están estáticos, atendiendo lo administrativo.
- Fortalecer su seguridad como nuevos directivos (E01, E03).
- Carácter y autoridad “muchas veces si se necesita el ser autoritario, porque si no lo somos cada uno va a querer tomar sus propias decisiones y tampoco es lo correcto” (E01 19:14).
- Espacios para dialogar con el personal docente y no sólo en los CTE.
- Tiempo para poder centrarse en lo académico y no únicamente en lo administrativo.

- Contar con la plantilla docente permanente durante el ciclo escolar, el cambio de personal no fortalece el trabajo institucional ni de aula.
- Personal de apoyo a la dirección como en las demás modalidades de secundaria.

Con la información recuperada a través del estudio de caso se puede afirmar que las dinámicas micropolíticas son efecto del estilo liderazgo que ejerce el director escolar y, a la vez, el papel directivo tiene efectos en la vida micropolítica de las instituciones y gestar cambios en las telesecundarias no es una tarea sencilla, implica mucho compromiso, porque no todo cambio implica mejorar y no basta sólo a mantener lo ya establecido. Con esta panorámica que se ha presentado, se puede enfatizar que las escuelas están inmersas en dinámicas micropolíticas que a simple vista no se ven, pero gracias a este estudio de casos múltiples, se puede contar con un referente general de ellas y con ello, tener presente las situaciones propias de cada escuela, en la que se deja de manifiesto el actuar del directivo y particularmente el ejercicio de su liderazgo; pero visto como un líder del cambio, como lo plantea la teoría; y con un alto capital profesional, pero, las condiciones propias de la modalidad de telesecundaria no permiten que esto sea posible.

CONCLUSIONES

Desde el inicio de esta investigación de corte cualitativo se hizo hincapié del importante papel que tienen los directores escolares; por esto, se planteó como objetivo el comprender el papel del director escolar en las dinámicas micropolíticas de telesecundarias y, por tanto, después de haber realizado el estudio de casos múltiple en cuatro telesecundarias, se reconoce que estas son organizaciones complejas, porque en ellas convergen prescripciones legales y en la vida interna de las escuelas existe una realidad particular, un submundo que no es visible; no obstante, desde la mirada de la micropolítica, desde las categorías específicas de esta investigación, se logra develar y comprender, en una minuciosa aproximación, la dinámica de la micropolítica de la vida escolar de las telesecundarias investigadas y, en este marco referencial, el ejercicio de la dirección escolar.

Hay que destacar que se proyectó que, a partir de una dirección y liderazgo del directivo de telesecundaria, es posible promover una mejor toma de decisiones, negociaciones, logro de metas y objetivos organizacionales y educativas de alta incidencia para la mejora escolar: Esto porque al concluir esta investigación, se deja entrever la gran importancia que tiene el director escolar en la vida micropolítica de la telesecundaria, principalmente en el ejercicio de la dirección, es decir, del estilo de liderazgo; liderazgo que, no obstante, está determinado por las políticas educativas actuales y condicionado por las indicaciones que emanan de las autoridades educativas; sin soslayar la preponderancia por atender los programas, proyectos y acciones de índole macropolítica, es decir, de nivel institucional.

De tal forma que al contrastar la realidad versus con la cotidianidad de las escuelas telesecundarias con la opinión y sentir de los informantes clave, se logró acercarse a conocer y comprender la vida interna de las telesecundarias; por tanto, se afirma que no siempre lo que se discursa es lo que prevalece en las instituciones educativas, derivado a que generalmente el director reproduce las prescripciones legales, y su tarea directiva conlleva el reto de promover la innovación y transformación escolar fue valioso contrastar la teoría con la realidad, pues el discurso ha hecho ver la importancia del papel del director y enfatizar la relevancia de ser un líder del cambio; sin embargo no se toman en consideración las particularidades de las telesecundarias y sus contextos, de tal forma que se debe reconstruir la teoría y aportar a las políticas educativas la necesidad de ofrecer a estas instituciones educativas las condiciones propicias para que se encuentre en igualdad de condiciones a las demás modalidades de secundaria.

No obstante, con los datos obtenidos se devela que el rol del director escolar es una tarea compleja y multifacética, por las múltiples funciones a las que debe dar atención. Por tanto, surge, a partir de este estudio, el cuestionamiento del por qué, desde las políticas educativas no se generan acciones de transformación para que realmente se centre la atención y la gestión educativa en la tarea pedagógica; asimismo, cabe destacar que al no existir una formación dirigida a los directores escolares que les enseñe y oriente a dar atención prioritaria al ámbito académico, su atención se centra principalmente en el área administrativa; por ende, es necesario revisar que se está haciendo desde las políticas educativas por fortalecer el trabajo del director escolar con un enfoque y estilo académico y pedagógico.

Este estudio ofrece información de cada escuela telesecundaria investigada; y se reconocen similitudes y diferencias que se hacen presentes en la vida diaria de las propias telesecundarias o bien en las reuniones en las que participan. Hoy se puede hablar de lo que acontece en su realidad interna y de cómo se presentan ese entramado de intereses, metas, decisiones, poder, control, que le impregnan una realidad específica a cada institución; dinámicas que se encuentran entrelazadas y que determinan el actuar del director o directora escolar; además, las situaciones y la propia conducta este actor educativo hace ver la atención prioritaria de lo administrativo y, por tanto, con ello denotan su estilo liderazgo preferentemente administrativo y, si bien, muestran características de otros estilos de liderazgo, el estilo administrativo los subordina.

El haber focalizado la atención particular en el papel del director escolar en las dinámicas micropolíticas ofreció la oportunidad de adentrarse a los escenarios micropolíticos de las cuatro telesecundarias que tienen directores definitivos, por tiempo fijo y provisional; además, es importante mencionar que desde el discurso oficial se enaltece la importancia del director escolar, pero, no existen ni se han creado las condiciones para fortalecer el ámbito académico, porque las exigencias administrativas y las nuevas plataformas tecnológicas no toman en cuenta las condiciones precarias de las telesecundarias y, más aún, no consideran que se debe de profesionalizar al personal directivo indeterminado como de tiempo fijo, para ser verdaderamente líderes del cambio; y de esta manera favorecer en ellos una cultura directiva que les permita establecer metas, tomar decisiones, promover la participación activa y no quedarse en una seudoparticipación o en la simulación de un trabajo colaborativo escolar..

Los hallazgos muestran una gran riqueza de datos, a partir de las categorías principales de vida organizacional, director escolar, liderazgo, dinámicas micropolíticas y mejora escolar, y, se puede enunciar que se tienen muchas similitudes, independientemente del director que esté a cargo y más bien las diferencias radican en lo que hace el director como líder y como se desempeña, es decir, su conducta determina el comportamiento y las relaciones con el personal docente. Sin embargo, una diferencia significativa entre los tipos de directores son las condiciones a las que se enfrentan al asumir el cargo de director o directora escolar porque, en tanto a algunos les favorece la experiencia a otros los limita su inexperiencia, pero además las condiciones y características de cada institución e incluso las particularidades de formación de cada directivo son determinantes.

A partir de lo observado y contrastado con los discursos de los actores educativos participantes en el estudio, se acepta que se hace complejo el escenario al que se enfrenta cada director y directora escolar; haciéndose presentes las dinámicas micropolíticas de poder, control, toma de decisiones, diversidad de metas e intereses, mismas que permitieron explicar la vida escolar diaria de las telesecundarias y comprender los estilos de liderazgo específicos en cada telesecundaria; pero, a la vez, tener presentes estas categorías detona la necesidad de brindar el acompañamiento y la asesoría profesional pertinente al personal directivo.

Este trabajo también en general recupera el significado y esencia del director en la función de la dirección escolar y se puede concluir que este actor educativo de telesecundaria ejerce estilos diferentes de liderazgo, determinados por las situaciones específicas en las que se encuentre y, a partir de sus conductas propias y las de los integrantes de la comunidad escolar, según el caso.

Se rescata, además, el significado que se le da al ser director escolar desde la percepción de los actores educativos, concibiéndole como: aquella persona que tiene grandes responsabilidades, quien dirige, guía, apoya y coordina el trabajo en todos los ámbitos de su competencia; asimismo se recupera el significado que tiene ser líder de telesecundaria, definiéndolo como la persona, que guía acompaña, motiva, influye en la comunidad escolar en favor del proceso de mejora en las instituciones; sin embargo, no existieron muchos momentos donde se apreciara que en realidad guiara, más bien, da indicaciones y da a conocer las acciones y actividades a realizar, quedando en espera de que le entreguen las evidencias o bien los resultados de lo solicitado, siendo los requerimientos principalmente de índole administrativo.

La característica de los directores de telesecundaria es que, todos por la dinámica propia de las instituciones, muestran un estilo administrativo, debido a que su preocupación principal gira en función al cumplimiento de las exigencias emanadas de las autoridades educativas locales con matices específicos de otros estilos como lo es el democrático, en cuanto a que se promueve e incentiva la participación del personal docente, aunque queda en una seudoparticipación; y tienen además características de un liderazgo pedagógico, aunque se hace presente en menor medida.

Por ello, me atrevo a sugerir que es necesario una profesionalización del directivo, para que exista un equilibrio en cuanto al conocimiento de la cultura institucional, las dinámicas micropolíticas y la macropolítica, dado que a pesar de que se discursa que se conocen las particularidades de telesecundaria, no se tiene un conocimiento pleno y por tanto cada director atiende lo que a consideración propia identifica como importante.

Se distingue que la principal necesidad de cambio, que esta fuera del alcance del director y directora escolar, consiste en que desde las políticas educativas se debiera de incorporar un subdirector o docente a esta modalidad de secundaria para que atienda lo administrativo, porque, la carencia incluso de un orientador educativo, hace que sea el director quien atienda todas las situaciones y problemáticas de los alumnos; la otra necesidad es hacer realidad la descarga administrativa que tanto se enuncia con las reformas educativas; situación que beneficiaría a las escuelas pues el tiempo que dedican en atender los programas sociales de entrega de útiles escolares, becas y concursos, entre otros, podría invertirse en el trabajo pedagógico.

Se debe agregar, que, es necesario propiciar que el director escolar por convicción genere acciones que permitan la mejora en el aprovechamiento de los estudiantes; esta necesidad de cambio es una demanda emanada de las políticas educativas pero, a partir de la investigación se vislumbra también como una necesidad institucional; de ahí que, se considere que cambiar implica una profesionalización directiva, porque los directores y directoras requieren de un acompañamiento y asesoramiento por parte de las supervisiones escolares para para generar el cambio y la innovación.

Con los resultados vertidos a lo largo de este estudio se da validez al supuesto inicial de esta investigación en cuanto a que en las telesecundarias existe una realidad particular, compleja y concreta, con una gran carga de prescripciones externas, donde existe una vida organizacional escolar no siempre visible, por tanto, se asume un limitado conocimiento de las dinámicas

micropolíticas de poder, control, actividad política-toma de decisiones, diversidad de metas e intereses, presentes en las instituciones educativas, de tal forma que se afirma que las dinámicas de telesecundaria están determinadas y condicionadas por las políticas educativas prevalecientes y más aún por las determinaciones que emanan de las autoridades educativas inmediatas y, por consiguiente, se sostiene que el papel de los directores escolares depende mucho del escenario de la macropolítica y, particularmente, de las dinámicas micropolíticas de la vida escolar.

Además, a partir de este estudio se abre la posibilidad de seguir investigando y profundizando sobre la vida interna de estas instituciones y surgen nuevos cuestionamientos que son vacíos que invitan a ser investigados, porque a pesar de que este estudio aporta información concerniente a las telesecundarias, aún se vislumbran temas interesantes relacionados con la tarea directiva que pueden ser fuentes de investigación, entre otros, a saber: ¿qué formación debe tener el director escolar para hacer una gestión escolar y pedagógica eficaz?, ¿cómo debe ser el acompañamiento que desde las supervisiones escolares, en primera instancia, se debe ofertar a los directivos para ser líderes del cambio que centren su atención en lo pedagógico? y ¿de qué manera conformar una cultura escolar en la que exista una real participación de todos los actores educativos escolares en favor del trabajo docente y del aprendizaje de los alumnos? Finalmente, se hace notar que un vacío digno de ser investigado es la situación de formación previa para la asunción a director escolar, para identificar si realmente los docentes quieren ser directores o directoras de telesecundaria, porque esta función demanda una formación específica y, el examen no contempla sus particularidades.

or otra parte, esta investigación aporta al campo del conocimiento aspectos metodológicos y datos empíricos que no se habían profundizado de las telesecundarias, como son los estilos de liderazgo que en ella convergen en el marco de las dinámicas micropolíticas; además, es un estudio que precisa que las telesecundarias, aunque son una modalidad de secundaria, se enfrentan a grandes desafíos y las autoridades educativas deben atender sus necesidades para fortalecer su desarrollo educativo y el aprendizaje de los alumnos.

Se pondera la necesidad de que el director de telesecundaria centre su liderazgo en lo pedagógico, teniéndose como creencia que con ello se gestaran cambios significativos en su funcionamiento de las escuelas en todos sus ámbitos, pero, está haciendo falta que desde las políticas educativas tanto nacionales como estatales se construyan las condiciones para ello, por consiguiente, se reconoce

que las telesecundarias tienen una singularidad y cotidianidad particular y para entenderlas hay que verlas y construir el conocimiento desde una mirada holística, se ofrecen algunas recomendaciones que para la investigadora son necesarios, ya que no basta conocer al interior de las instituciones si no se ofrecen alternativas de solución para promover el cambio y lograr una mejora en la educación.

Algunas de las sugerencias son las siguientes:

- Promover e impulsar en los directores escolares un uso efectivo en las reuniones de trabajo como el CTE donde se centre en la promoción de acciones y propuestas pedagógicas, más que en el reforzamiento de la información.
- Conocer y reconocer las dinámicas micropolíticas existentes al interior de las telesecundarias para un fortalecimiento de su tarea directiva.
- Propiciar una profesionalización que se centre en el ámbito pedagógico.
- Fortalecer el liderazgo de los directores escolares a partir de un acompañamiento por parte de las supervisiones escolares con la intención de promover al interior de las instituciones que dirigen una verdadera colaboración y participación de la comunidad escolar.
- Promover la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones en todas las dimensiones, a fin de trabajar por metas comunes construidas en colaboración y con la dirección del director escolar.

Estas sugerencias van acompañadas de compromisos:

- Construir fascículos informativos de la tarea educativa centrada en el ámbito pedagógico.
- Creación y difusión de manuales administrativos como apoyo a su actividad directiva.
- Ofertar un curso-taller al personal de la supervisión escolar sobre la importancia de orientar y acompañar a los directores en su práctica directiva.

Finalmente, este estudio se comparte con la comunidad académica educativa, con la intención de ser útil en el logro de una mejor educación en las escuelas telesecundarias.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Agüera, E.** (2006). *Liderazgo y compromiso social. Hacia un nuevo tipo de liderazgo estratégico, ético y con compromiso social*. México: Porrúa.
- Aguerrondo, I.** (1998). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: Troquel.
- Aguilera, M. A.** (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. México: INEE.
- Antúnez, S.** (2000). *Claves para la organización de centros escolares (hacia una gestión participativa y autónoma)*. Barcelona: ICE-HONSORI.
- Antúnez, S.** (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Antúnez, S., Gairín, J.** (2000). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Grao.
- Azzerboni, D. y Harf, R.** (2003). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ball, S.** (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Bellei, Cristián.** (Coord.). (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Bertely,** (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A.** (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis Educación.
- Cadena, R.** (2014). *Prácticas cotidianas de socialidad del director escolar en escuelas de educación primaria* (Tesis de maestría). ISCEEM. Toluca.
- Castro, H. A. F.** (2017). *Liderazgo directivo y género en dos escuelas de educación primaria* (Tesis de maestría). ISCEEM. México.
- Chiavenato, I.** (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito de las organizaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Cifuentes, R.M.** (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Argentina: Noveduc.
- Creswell, J.** (2009). *Research desing. Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*. Los Ángeles: SAGE.

- Cuenca, R., y Pont, B. (2016).** *Liderazgo escolar inversión clave para la mejora educativa*. Chile: Fundación Santillana.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Comps.). (2013).** *Manual de investigación cualitativa, Vol. III. Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Comps.). (2015).** *Manual de investigación cualitativa, Vol. IV Métodos de recolección y análisis de datos. Vol. III*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz-Barriga, A., y Domínguez, C. (2017).** *Interpretación: Un reto en la investigación educativa*. México: Newton.
- Díaz, C. (2016).** *El liderazgo y gestión del director a partir de los consejos técnicos escolares de educación secundaria* (Tesis de maestría). ISCEEM. México.
- Díaz, M. (2018a).** Formación de directores escolares. Comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión. México: SEP-Jalisco.
- Díaz, R. (2018b).** *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: UNED.
- Elizondo, A. (Coord.). (2001).** *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Escalera, I. (2014).** *Las instituciones educativas y su cultura. Práctica y creencias construidas a través del tiempo*. Madrid, España: Narcea.
- Ezpeleta, J., y Furlan A. (Comps.). (2004).** *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO.
- Flick, U. (2007).** *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Madrid.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014).** *Avances de investigación. Educación y aprendizajes. El rol del director en la escuela el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento escolar*. Perú: Grade.
- Frigueiro, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992).** *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troqvel. Serie Flacso.
- Frigueiro, G., Poggi, M., Tiramonti, G. Aguerro, I. (2004).** *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troqvel. Serie Flacso.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2000).** *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP.
- Fullan, M. (2003).** *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Fullan, M.** (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M.** (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- Gairín, J.** (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La muralla.
- García, A.** Escarbajal, A., y Escarbajal, H. (2007). Capítulo I: La cultura. En: A., García. *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson. pp. 19-42.
- Gimeno, J.** (coord.). (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-SEP.
- Goetz, J.**, y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S** y De Podesta, M.E. (Comp.). (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Argentina: Granica.
- Hargreaves, A.** y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hernández, R.**, Fernández, C., y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hoyle, E.** (1986). *The politics of school management*. Londres: Hodder y Stoughton.
- Huberman, A.** y Miles, M. (1994). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman y J. Haro (Comp.). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. México: El Colegio de Sonora. Pp. 253-301.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.** (2015). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo Nacional. 2014. Educación básica y media superior*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.** (2017a). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo Nacional. 2016. Educación básica y media superior*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.** (2018). *Planea. Resultados Nacionales 2017 tercero de secundaria*. México: Autor.
- Maureira, O.** (2004). *Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad*. Chile: UCSH.

- Medrano, R. H.** (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en México. En J. Gairín y D. Castro (Coords.). *Serie de Informes 3. Competencias para el ejercicio de la Dirección en Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Red AGE-Red de apoyo a la gestión educativa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.** (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. México: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.** (2010). *Mejorar las escuelas Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- Pont, B., Nusche, D., y Hunter, M.** (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. México: OCDE.
- Pozner, P.** (1997). La gestión escolar. En SEP (2000). *Antología de la Gestión Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pozner, P.** (2008). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Rädiker, S y Kuckartz, U.** (2020). *Análisis de datos cualitativos con Maxqda. Textos, audios, video*. Berlín: Maxqda Press.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E.** (1999). *Metodológica de la investigación cualitativa*. Archidona, Malaga: Aljibe.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P.** (1998). *Características claves de las escuelas efectivas*. México: SEP.
- Sánchez, A., y Andrade, E.** (coord.). (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008*. México: INEE.
- Santos, M. A.** (1994). *Entre bastidores el lado oculto de la organización escolar*. Malaga: Aljibe.
- Santos, M. A.** (2000). *La luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Malaga: Aljibe.
- Santos, M. A.** (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schmelkes, S.** (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Secretaria de Educación pública.** (2017a). *Una gestión directiva centrada en el aprendizaje. Cuaderno del director. Primera parte*. México: Autor.
- Secretaria de Educación pública.** (2019b). *Hacia una nueva escuela mexicana. Taller de capacitación. Educación básica. Ciclo escolar 2019-2020*. México: Autor.
- Simons, H.** (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Stake, R. E.** (2010). *Investigación con estudio de casos*, (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Taylor, S. J.**, y **Bogdan, R.** (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Treviño, E.**, **Fraser, P.**, **Meyer, A.**, **Morawietz, L.**, **Inostroza, P.**, y **Naranjo, E.** (2015). *Informe de resultados tercer-Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Valencia, A.C.** (2010). *La subjetividad del director escolar Un acercamiento a sus imágenes e imaginarios. Jalisco*. México: CIEE, UPN, Secretaría de educación-gobierno de Jalisco.
- Weinstein, J.**, **Muñoz, G.**, y **Hernández, M.** (Coords.). (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Chile: UNESCO.
- Yin, R. K.** (2003). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. California: Sage.
- Yin, R. K.** (2009). *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y métodos*. Londres: Sage.
- Zemelman, H.** (1992). *Los horizontes de la razón Uso crítico de la teoría I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. México: El Colegio de México.
- Zorrilla, M.** (2008). La investigación sobre eficacia escolar un ingrediente para la toma de decisiones en la mejora de la escuela y el sistema educativo. Un análisis desde el contexto y experiencia mexicana. En **J. Murillo, M. Román y González, V.** *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO-LLECE.

Hemerográficas

- González, M. T.** (mayo-agosto, 1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de educación. Sistemas educativos más allá de la OCDE*. 316, 215-240.
- Peniche, R. S.**, **Lorenzo, M.**, y **Cáceres, P.** (noviembre 2012). El poder en las organizaciones escolares...todos los buscan, pocos lo consiguen. *Educación y ciencia, Cuarta época*, 2(5).

Electrónicas

- Atlas.ti GmbH.** (1993). *Atlas.ti 7.5.7*. Software QDA para el análisis cualitativo de datos. Berlín, Alemania. Recuperado de: <https://www.atlasti.com/>
- Bardisa, T.** (septiembre-diciembre, 1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.htm>
- Barrientos, A. I., y Taracena, E.** (enero-marzo, 2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 13(36). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003606>
- Bernal, J. L.** (2004) La micropolítica: un sentimiento. Organización y gestión educativa. *Revista del Forum europeo de administradores de la educación*. 12(4). pp. 11-16. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39208960_La_micropolítica_un_sentimiento
- Blase, J.** (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Bolívar, A.** (julio-diciembre, 2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 9(2). Recuperado de: doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112
- Brito, M., Chagoyan, P., y Herrera, E.** (febrero, 2016). Liderazgo directivo exitoso en la escuela secundaria. Proceso entre la formación profesional y la intuición. *Revista de la red iberoamericana de pedagogía. Boletín Virtual*, 5(2). Recuperado de: https://issuu.com/redipe/docs/boletin_5-2-ilovepdf-compressed
- Cabrera, R. C.** (2011). *Liderazgo directivo para el manejo del estrés docente*. (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey. Toluca. Recuperado de: <https://repositorio.itesm.mx/handle/11285/570537?show=full&locale-attribute=es>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.** (30 de septiembre de 2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.** (30 de septiembre de 2019b). *Ley Reglamentaria del artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en Materia de Mejora Continua de la Educación*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lrart3_mmce.htm

- Gairín, J., y Castro, D.** (2010). *La situación de la dirección escolar en España. Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3300518.pdf>
- Gobierno del Estado de México.** (2 de abril de 2019). *Acuerdo por el que se emite el código de ética de los servidores públicos del poder ejecutivo del gobierno del Estado de México y sus organismos auxiliares*. México: Gaceta de Gobierno. Recuperado de: legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/.../abr021.pdf
- Guerra, M., González, J., y Rodríguez, A.** (julio-septiembre, 2014). La organización escolar como esfera de actuación del director escolar. *Didáctica y Educación, V* (3). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6580943.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.** (2017b). *Plan Nacional para la evaluación de los Aprendizajes. Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*. México: Autor. Recuperado de: <http://143.137.111.131/PLANEA/Resultados2017/Basica2017/R17baCCT.aspx>
- Lorenzo, M., y Castro, O.** (1999). La complejidad del liderazgo en las instituciones educativas. *Revista historia de la educación colombiana*, (2). Recuperado de: revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1207
- Lorenzo, M.** (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/.../La_funcion_de_liderazgo_de_la_direccion
- Lorenzo, M.** (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía, LXIII* (232). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1373221.pdf>
- Martínez, F.** (2005). *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual. Cuaderno N.16*. México: INEE. Recuperado de: <https://inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C116.pdf>
- Maureira, O. Garay, S., y López P.** (2015). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense educación*, 27(2). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/47079/48402>
- Muñoz, J., y Sahagún, M.** (2017). *Hacer análisis cualitativos con Atlas.ti7. Manual de uso*. Versión online. Recuperado de: <https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Murillo, F. J.** (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 3(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103201>

- Navarro, C.** (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y a su aplicación en la investigación educativa. *Educación*, 40(1). Recuperado de: [doi://dx.doi.org/10.15517//revedu.v4oi1.16148](https://doi.org/10.15517//revedu.v4oi1.16148)
- Pareja, J., Torres C.** (2006) *Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. Educación y Educadores*. 9(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490213>
- Ramírez, L.** (2014). *La gestión escolar: El papel del director de la escuela secundaria diurna en el Distrito Federal* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Real Academia Española (RAE).** (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Rodríguez, E.** (enero-junio, 2016). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista educación*, 41(1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Romero, F.** (2016). *Estilos de Liderazgo de directores de escuelas primarias públicas de la zona 078 de Yucatán* (Tesis de maestría). UPN. Unidad 31-A. Mérida Yucatán.
- Santos del Real, A., y Carvajal, E.** (2001). Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXI (2). Recuperado de: https://www.academia.edu/26229358/Operaci%C3%B3n_de_la_Telesecundaria_en_zonas_rurales_marginadas_de_M%C3%A9xico_Annette_Santos_del_Real_Enna_Carvajal_Cantillo
- Secretaría de Educación Pública.** (2014). *Orientaciones para la elaboración del programa de mejora continua*. México: SEP. Recuperado de: <http://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>
- Secretaría de Educación Pública.** (2017b). *Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela en la educación básica*. México: CNSPD. SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/.../file/.../LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf
- Secretaría de Educación Pública.** (enero 2018). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión de educación básica Evaluación del desempeño para personal con funciones de dirección y supervisión de educación básica. Ciclo escolar 2018-2019*. México: SEP. Recuperado de: www.sec.gob.mx/portal/docs/cepd/PPI_DESEMPE_Directores_080118.pdf
- Secretaría de Educación Pública.** (octubre 2019a). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión. Documento de trabajo*. México: SEP.

Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1BSmWKjmmQjuwS7mSLJC-kYfX7pVoLGk/view>

Secretaría de Educación Pública. (Diciembre 2019b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión.* México: SEP. Recuperado de: <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>

Secretaria de Gobernación. (07 de diciembre de 1982). *Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria.* México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=7/12/1982

Secretaria de Gobernación. (27 de febrero de 2013a). *Acuerdo número 683, por el que se emiten las reglas de operación del programa para el fortalecimiento del servicio de la educación secundaria.* México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289154&fecha=17/04/2008

Secretaria de Gobernación. (11 de septiembre de 2013b). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derigan diversas disposiciones de la Ley General de Educación.* México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm

Secretaria de Gobernación. (11 de septiembre de 2013c). *Decreto por el que se expide la Ley General de Servicio Profesional Docente.* México: Diario Oficial de la Federación.. Recuperado de: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843

Secretaria de Gobernación. (2 de marzo de 2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar.* México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/20

Secretaria de Gobernación. (15 de mayo de 2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.* México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm

Secretaria de Gobernación. (30 de septiembre de 2019b). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.* México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm.htm>

Verbi GmbH. (2020). Maxqda. Software para la investigación de métodos cualitativos y mixtos. Alemania. Recuperado de: <https://www.maxqda.com/>

ANEXOS

Anexo 1

Diario de campo de la observación

FICHA 1	
Informante: Director escolar:	Encabezado (Rodríguez, García y Gil (1999).
Escenario del registro de observación:	
Hora:	
Fecha:	
Categoría o concepto:	
<p>Una posición ética (de ins los</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Construir claves: Ejemplo: D1, D2, D3, D4 corresponde a cada uno de los directores observados, para los profesores se utilizó la P y la inicial de su nombre: PA, PP, PS y para las escuelas E01, E02, E03, E04. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Incluir las categorías de análisis dentro de la transcripción. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Registro de cada situación o aspecto </div>	<p>Una posición ética (interpretación) mirada</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Trabajar en dos columnas: inscripción e interpretación. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Interpretación: conjeturas, categorías empíricas, prenociones teóricas y personales. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Incluir conclusiones tentativas al final de cada registro. </div>
Conclusiones:	

Fuente: Elaboración sustentada en Bertely (2007); Rodríguez, Gil y García (1999); Díaz (2018).

Anexo 2

Proceso de la observación

Unidades de análisis

- El material dependió directamente del problema de investigación y de las categorías de análisis: vida organizacional, director escolar, liderazgo, dinámicas micropolíticas y mejora escolar.

Guía de campo

- Basado en categorías de análisis a los que se les prestó atención y al contexto de la observación determinada desde la realización del vagabundeo.

Notas de campo

- Documento de registro de lo observado en el campo, elaborado en la inmersión al campo, en el que se presenta una secuencia lineal de los acontecimientos, notas para recordar lo visto.

Diario de campo

- Traslado de las notas de campo, es el texto descriptivo, reflexivo, la réplica de los acontecimientos, escritos en la mesa de trabajo, en la que se asocia la información a partir de las categorías analíticas. Se registra la posición émica-emic (inscripción: lo que dicen y hacen los informantes) y la posición ética-etic (interpretaciones: desde la mirada del investigador a partir de sus preconiciones teóricas y personales) (Bertely, 2007).

Análisis y codificación de la información

- Implicó trabajar con el material empírico registrado en el diario de campo, fue analizado por bloques (ver Tabla 4) a través del sistema tecnológico: Maxqda, tomando en cuenta las notas obtenidas, la codificación se realizó asociando la información con las categorías y códigos establecidos y recuperando los memos. Se obtuvo un resumen con segmentos codificados de cada bloque, un informe de lo que se observó durante los cte, otro de los ctz, otro de las reuniones y otro más de las visitas a las escuelas.

Documento descriptivo e interpretativo

- Se describe la acción, los escenarios, los actores participantes y el sentido que los actores manifiestan en relación a las categorías analizadas (cuatro resúmenes con los segmentos codificados), articulándolo con materiales adicionales (marco teórico), nube de palabras, estadística de subcódigos, nube de códigos, las aportaciones y recomendaciones del comité tutorial y la argumentación del investigador.

Fuente: Elaboración propia sustentada a partir de Rodríguez, Gil y García (1999), Bertely (2007), Stake (2010) y Díaz (2018).

Anexo 3

Guía de entrevista semiestructurada a directores escolares

Entrevista a director escolar de telesecundaria
Me gustaría preguntarle algunos aspectos sobre su trabajo diario como director escolar, sus respuestas y comentarios serán valiosas para la investigación de Maestría en Investigación de la Educación que realizó en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México sobre “El director escolar en las dinámicas micropolíticas de telesecundaria”.
Entrevistado:
Escenario del registro de observación y/o entrevista:
Fecha:
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué implica ser líder de una dirección de telesecundaria? 2. ¿Qué cualidades, habilidades utiliza para ejercer su liderazgo? 3. ¿Qué criterios utiliza como director escolar para promover el trabajo colaborativo o individual? 4. ¿Qué opina de las funciones directivas que realiza? ¿Cuál es la principal preocupación por atender en la institución? 5. ¿Cómo ha vivido los cambios que ha promovido en su función directiva a diferencia de los años anteriores? 6. ¿Siente que su estilo de liderazgo contribuye en el mejoramiento escolar? 7. ¿En el ejercicio de su liderazgo concilia, negocia, toman acuerdos crea alternativas o impone sus ideas en la institución? 8. ¿En qué casos prefiere realizar reuniones, negociar y tomar acuerdos individuales o promover debates? 9. ¿Cómo promueve la participación de la comunidad escolar? 10. ¿Qué ha hecho para que los maestros y su comunidad escolar se adhiera al proyecto institucional? 11. En su escuela ¿Qué existe: rivalidades, cooperación, sometimiento, luchas de poder, indiferencia o adhesión? 12. ¿Qué posición toma cuando hay oposición a las ideas que les plantea?

Protocolo de entrevista: dar a conocer el propósito explícito de la entrevista.

Momento para solicitar la autorización para grabar la entrevista.

Título: incluye fecha, lugar, entrevistado.

Guion de preguntas descriptivas y estructurales de la entrevista (Flick, 2007).

13. ¿Qué acciones realiza para hacer cumplir las normas, reglas y acuerdos institucionales? Y si no se cumplen ¿Qué hace?
14. ¿Con qué capacidades, conocimientos, habilidades cuenta para ejercer poder y control en la institución que dirige?
15. ¿Cómo ejerce el control en su institución?
16. ¿Cuáles son las metas por las que trabajan en su escuela? ¿Cómo lograron establecerlas?
17. ¿Cómo influye para alcanzar las metas?
18. ¿Qué temas son los que se tocan principalmente en las reuniones que dirige?
19. ¿De qué manera genera la participación de los maestros para la toma de decisiones?
20. ¿En qué casos se suprimen o se cambian las decisiones? ¿hay decisiones que mantienes ocultas o en secreto?
21. ¿Qué tipo de intereses están en juego al tomar decisiones?
22. ¿En qué situaciones utiliza su autoridad o su influencia para alcanzar los intereses?
23. De los problemas cotidianos ¿Cuáles cree que se deben atender de manera prioritaria para lograr la mejora de la escuela?
24. En su opinión ¿Cómo considera debería ser su liderazgo en la institución que dirige?
- 25. ¿Qué necesita para ser un mejor líder?**

Agradecimiento:

Notas:

Discurso de agradecimiento: agradecer es reconocer el tiempo que ha dispuesto el entrevistado durante la entrevista (Creswell, 2009).

Incluyen comentarios, anécdotas, situaciones y ambientes que se consideren relevantes registrar.

Fuente: Elaboración sustentada en Rodríguez, Gil y García (1999), Flick (2007), Creswell (2009) y Díaz (2018).

Anexo 4

Guía de entrevista semiestructurada a docentes

Entrevista a docente de telesecundaria	
Me gustaría preguntarle algunos aspectos sobre el trabajo diario del director escolar, sus respuestas y comentarios serán valiosas para la investigación de Maestría en Investigación de la Educación que realizó en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México sobre “El director escolar en las dinámicas micropolíticas de telesecundaria”.	Protocolo de entrevista: dar a conocer el propósito explícito de la entrevista.
Entrevistado:	Momento para solicitar la autorización para grabar la entrevista.
Escenario del registro de observación y/o entrevista:	
Fecha:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cree que su director escolar es un líder? 2. ¿Qué cualidades, habilidades observa en el liderazgo de su director escolar? 3. ¿En qué casos su director escolar promueve el trabajo colaborativo o individual? 4. ¿Qué opina de las funciones directivas que realiza su director escolar?, ¿Cuál es la principal preocupación por atender en la institución? 5. ¿Cómo se viven los cambios que ha promovido su director escolar en este ciclo escolar a diferencia de los años anteriores? 6. ¿Considera que el estilo de liderazgo de su director contribuye en el mejoramiento escolar? 7. ¿En qué casos usted observa que su director concilia, negocia, toma acuerdos, crea alternativas o impone sus ideas? 8. ¿En qué casos prefiere su director realizar reuniones, negociar y tomar acuerdos individuales o promover debates? 9. ¿Cómo genera su director escolar la participación de toda la comunidad escolar? 10. ¿Qué ha hecho su director escolar para que usted y la comunidad escolar se adhiera al proyecto institucional? 11. En su escuela ¿Qué existe: rivalidades, cooperación, sometimiento, luchas de poder, indiferencia o adhesión? 	<p>Título: incluye fecha, lugar, entrevistado.</p> <p>Guion de preguntas descriptivas y estructurales de la entrevista (Flick, 2007).</p>

12. ¿Qué posición observa usted que su director toma cuando hay oposición a las ideas que les plantea?
13. ¿Qué acciones realiza su director escolar para hacer cumplir las normas, reglas y acuerdos institucionales? Y si no se cumplen ¿Qué hace?
14. ¿Con qué capacidades, conocimientos, habilidades cuenta su director escolar para ejercer poder y control en la institución que dirige?
15. ¿Cómo ejerce su director escolar el control en su institución?
16. ¿Cuáles son las metas por las que trabajan en su escuela? ¿Cómo lograron establecerlas?
17. ¿Cómo influye su director escolar para alcanzar las metas?
18. ¿Qué temas son los que se tocan principalmente en las reuniones que dirige el director escolar?
19. ¿De qué manera genera el director escolar la participación de los maestros para la toma de decisiones?
20. ¿En qué casos se suprimen o se cambian las decisiones en su institución? ¿hay decisiones que mantiene ocultas o en secreto?
21. ¿Qué tipo de intereses están en juego al tomar decisiones en su escuela?
22. ¿En qué situaciones utiliza su autoridad o su influencia el directivo para alcanzar los intereses?
23. De los problemas cotidianos ¿Cuáles cree que su director debe atender de manera prioritaria para lograr la mejora de la escuela?
24. En su opinión ¿Cómo considera qué debería ser el liderazgo de su director escolar?
25. ¿Qué cree que necesita su director para ser un mejor líder?

Agradecimiento:

← Discurso de agradecimiento: agradecer es reconocer el tiempo que ha dispuesto el entrevistado durante la entrevista (Creswell, 2009).

Notas:

← Incluyen comentarios, anécdotas, situaciones y ambientes que se consideren relevantes registrar.

Fuente: Elaboración propia sustentada a partir de Rodríguez, Gil y García (1999), Flick (2007), Creswell (2009) y Díaz (2018).

Anexo 5

Guía de entrevista semiestructurada a personal de supervisión escolar

Entrevista a personal de Supervisión escolar	
Me gustaría preguntarle algunos aspectos sobre el trabajo diario de los directores escolares, sus respuestas y comentarios serán valiosas para la investigación de Maestría en Investigación de la Educación que realizó en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México sobre “El director escolar en las dinámicas micropolíticas de telesecundaria”.	<p>Protocolo de entrevista: dar a conocer el propósito explícito de la entrevista.</p>
Entrevistado:	<p>Momento para solicitar la autorización para grabar la entrevista.</p>
Escenario del registro de observación y/o entrevista:	
Fecha:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Los directores de telesecundaria son líderes? 2. ¿Qué cualidades y habilidades encuentra que tienen los directores de telesecundaria en su liderazgo? 3. ¿Qué criterios utilizan los directores escolares para promover el trabajo colaborativo o individual? 4. ¿Qué opina de las funciones que realizan los directores de telesecundaria? ¿Cuál es la principal preocupación que tiene en las instituciones que se observa? 5. ¿Cuáles son los cambios que han promovido los directores escolares en sus escuelas? 6. ¿Considera que el estilo de liderazgo del director contribuye en el mejoramiento escolar? 7. ¿En el ejercicio del liderazgo, los directores concilian, negocian, toman acuerdos, crean alternativas o imponen sus ideas en la institución? 8. Los directores ¿qué prefieren hacer ¿reuniones, negociar y tomar acuerdos individuales o promover debates? 9. ¿Cómo generan los directores la participación de su comunidad escolar? 10. ¿Qué han hecho los directores escolares para que los maestros y la comunidad escolar se adhieran al proyecto institucional? 11. En las escuelas ¿Qué existe: rivalidades, cooperación, sometimiento, luchas de poder, indiferencia o adhesión? 	<p>Título: incluye fecha, lugar, entrevistado.</p> <p>Guion de preguntas descriptivas y estructurales de la entrevista (Flick, 2007).</p>

12. ¿Qué posición toman los directores cuando hay oposición a las ideas que ellos plantean?
13. ¿Qué acciones realizan los directores para hacer cumplir las normas, reglas y acuerdos institucionales? Y si no se cumplen ¿Qué hacen?
14. ¿Con qué capacidades, conocimientos, habilidades cree que cuentan los directores para ejercer poder y control en las escuelas?
15. ¿Cómo ejerce el control el director en las instituciones?
16. ¿Cuáles son las metas en las que trabajan en las escuelas? ¿Cómo lograron establecerlas?
17. ¿Cómo influyen los directores para alcanzar las metas?
18. ¿Cuáles son los temas que se tocan principalmente en las reuniones que dirigen los directores escolares?
19. ¿De qué manera genera la participación de los maestros para la toma de decisiones?
20. ¿En qué casos se suprimen o se cambian las decisiones? ¿hay decisiones que mantienes ocultas o en secreto?
21. ¿Qué tipo de intereses están en juego al tomar decisiones en las escuelas?
22. ¿En qué situaciones considera que el director utiliza su autoridad o su influencia para alcanzar los intereses?
23. ¿De los problemas que atienden los directores escolares de manera cotidiana a que le dan prioridad
24. En su opinión ¿Cómo considera debería ser el liderazgo de los directores escolares de telesecundaria?
25. ¿Qué cree que necesitan los directores para ser mejores líderes?
26. ¿Qué debiera ofrecer la supervisión escolar para que ellos sean mejores lideres?

Agradecimiento:	Discurso de agradecimiento: agradecer es reconocer el tiempo que ha dispuesto el entrevistado durante la entrevista (Creswell, 2009).
Notas:	Incluyen comentarios, anécdotas, situaciones y ambientes que se consideren relevantes registrar.

Fuente: Elaboración propia sustentada a partir de Rodríguez, Gil y García (1999), Flick (2007), Creswell (2009) y Díaz (2018).

Anexo 6

Proceso de la entrevista semiestructurada

Unidades de análisis

- El material dependió directamente del problema de investigación y de las categorías de análisis ya enunciadas en este apartado.

Guión de entrevista

- Diseño de los cuestionamientos a partir de la valoración y reflexión de lo que se buscaba obtener, atendiendo la unidad de análisis del estudio de caso (Yin, 2003); fueron retroalimentadas por parte del comité tutorial para su diseño final.

Fase de pilotaje

- Se aplicó las preguntas como actividad piloto (Stake, 2010), realizando la entrevista a un actor educativo que no forma parte de las instituciones objeto de estudio, para afinar y reorientar los cuestionamientos de la entrevista.

Realización de la entrevista

- Recuperación del discurso verbal de los informantes clave-ideas, creencias y supuestos (mediante grabaciones de audio) inmediatamente después de la entrevista, a fin de recuperar dos aspectos un "registro facsímil y el comentario interpretativo" (Stake, 2010. p. 64).

Diario de campo

- Transcripción del discurso verbal de la entrevista.

Análisis y codificación de la información

- Implicó trabajar con el material empírico registrado en el diario de campo, fue analizado por bloques (entrevistas a directores, docentes y personal de supervisión escolar) a través del software Maxqda, la codificación se realizó asociando la información obtenida con las categorías y códigos establecidos. Se obtuvo tres resúmenes con segmentos codificados.

Documento descriptivo e interpretativo

- Los resúmenes con los segmentos codificados se articuló con los materiales adicionales (marco teórico), nube de palabras, estadísticas, nube de códigos, las aportaciones y recomendaciones del comité tutorial y la argumentación del investigador.

Fuente: Elaboración propia sustentada a partir de Rodríguez, Gil y García (1999), Yin (2003), Stake (2010) y Díaz (2018).

Anexo 7

Guía de entrevista narrativa a directores escolares

Entrevista Narrativa Directores escolares	
Entrevistado:	Título: incluye fecha, lugar, entrevistado.
Escenario del registro de observación y/o entrevista:	
Fecha:	
El objetivo de esta investigación es comprender el papel del director escolar en las dinámicas micropolíticas de telesecundarias, específicamente en cuatro instituciones de la zona escolar V059, pertenecientes al Estado de México. La información que se obtenga permitirá enriquecer el estudio permitiendo entender la vida interna de las escuelas.	Protocolo de entrevista: Explicar al entrevistado el carácter específico de la situación de la entrevista.
Pregunta generadora de narración:	Momento para solicitar la autorización para grabar la entrevista.
<p>¿De sus años de servicio como director escolar, cuál es la vivencia más significativa?,</p> <p>A partir de la cotidianidad que existe en su zona escolar, narre las diferencias que vive entre ser un director indeterminado, por tiempo fijo y determinado. Narre cómo es ser director de telesecundaria en un día cotidiano de trabajo. Cuénteme ¿Cómo logró ser un líder en la institución que dirige? y Relate ¿Qué prácticas o acciones realiza para promover el cambio en la institución que dirige?</p> <p>2º momento de la entrevista</p> <p>¿Qué significa ser director escolar para usted?</p> <p>¿Desde su experiencia cómo conceptualiza a un líder de telesecundaria?</p>	Destinada a estimular el relato del entrevistado.
Agradecimiento:	Preguntas de narración.
Notas:	Discurso de agradecimiento: agradecer el tiempo y la información compartida.
	Incluyen comentarios, situaciones y ambientes que se consideren relevantes registrar.

Fuente: Elaboración propia sustentada a partir de Flick (2007), pp. 11-125.

Anexo 8

Proceso de la entrevista narrativa

Unidades de análisis

- El material dependió directamente del problema de investigación y de las categorías de análisis.

Preguntas de narración

- Diseño de preguntas que permiten rescatar la experiencia, vivencias, significados del director escolar (Flick, 2007), fueron retroalimentadas por parte del comité tutorial para su diseño final.

Realización de la entrevista narrativa

- Recuperación del relato del entrevistado-director de telesecundaria en dos momentos a fin de complementar la información. La narración se grabó en audio.

Diario de campo

- Transcripción del discurso verbal de cada entrevista con los directores escolares.

Análisis y codificación de la información

- Implicó trabajar con el material empírico registrado en el diario de campo, la codificación se realizó asociando la información obtenida con las categorías y códigos establecidos en el software Atlas.Ti. Se obtuvo un resumen con todos los códigos con citas.

Documento descriptivo e interpretativo

- El resumen de todos los códigos con citas se articuló con materiales adicionales (marco teórico), nube de palabras, las aportaciones y recomendaciones del comité tutorial y la argumentación del investigador.

Fuente: Elaboración propia sustentada a partir de Flick (2007) y Denzin y Lincoln (2015).

Anexo 9

Orientaciones para la realización del estudio de caso

Anticipación

- Considerar la pregunta de investigación, el objeto de estudio y las categorías.
- Elaborar un plan de acción inicial.

Primera visita

- Organizar la inmersión al campo.
- Realización del vagabundo y del mapeo social, espacial y temporal.
- Acercamiento al portero.
- Permiso y autorización

Informantes claves y sistema registro de datos

- Identificar a los informantes clave.
- Diseñar los sistemas de registro.

Recogida de datos

- Realización de las observaciones, entrevistas.
- Registro de la información.
- Orden de los datos en borradores.
- Inicio de las interpretaciones.

Análisis y validación de datos

- Definición del proceso de análisis de datos cualitativos.
- Revisión de los datos en los borradores del diario.
- Utilización de los softwares de codificación (Maxqda y Atlas. Ti) .
- Realización de la triangulación.
- Informes descriptivos de los datos por cada técnica utilizada.
- Interpretación preliminar de los hallazgos.
- Realización de conclusiones preliminares.

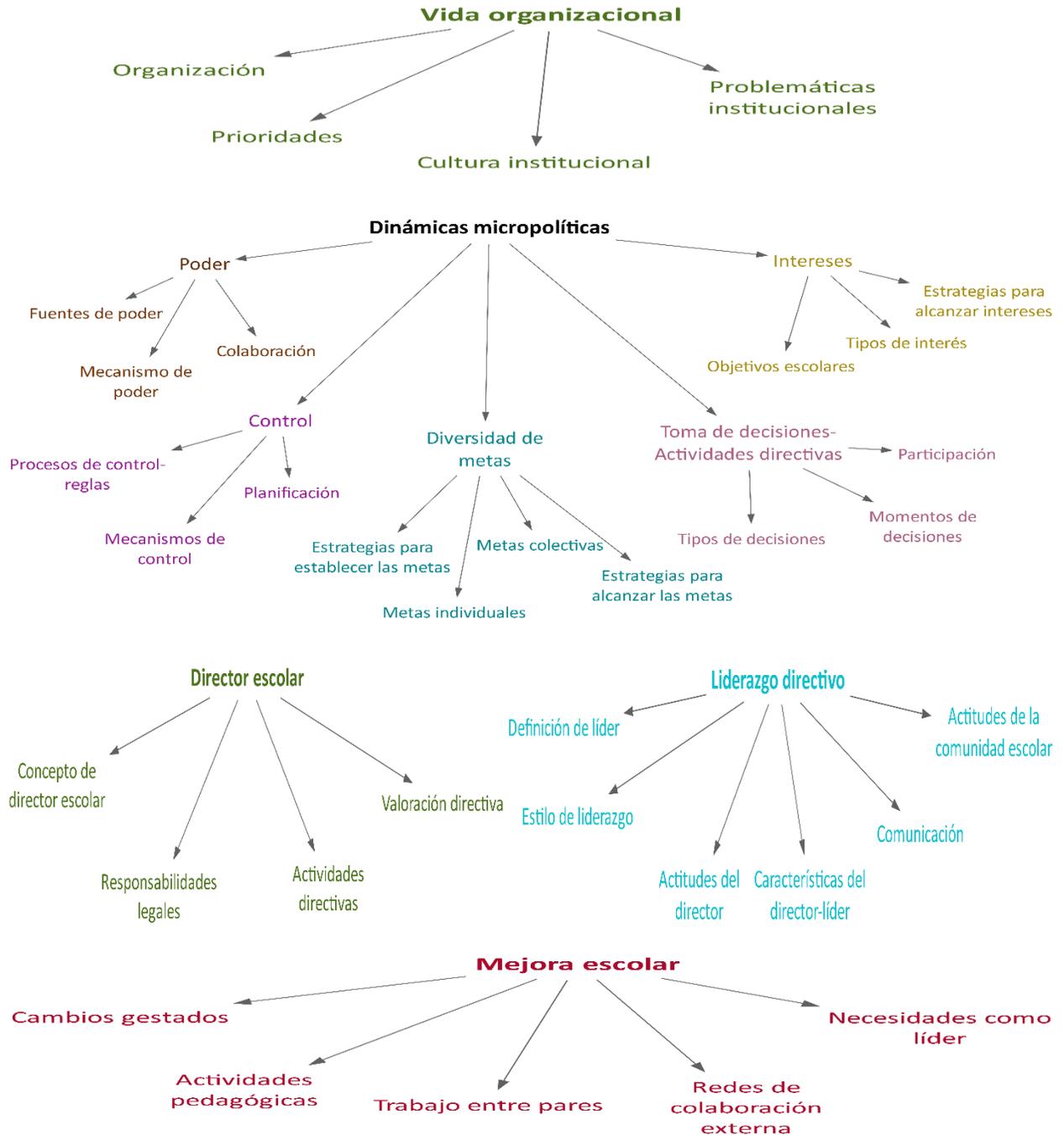
Facilitar la comprensión al público.

- Realización del borrador del informe.
- Revisión del informe (colaboración del comité tutorial del ISCEEM).
- Informe final de los hallazgos.

Fuente: Elaboración propia sustentada a partir de Stake (2010).

Anexo 10

Categorías y subcategorías del estudio de caso



Nota: Se presentan las categorías y subcategorías utilizadas en las observaciones, entrevista semiestructurada y la entrevista narrativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cmap Tools (2019).

Anexo 11

Categorías y códigos de la investigación

1 Intereses	0	6 Control	0
1.1 Objetivos escolares	9	6.1 Mecanismos de control	32
1.2 Tipos de interés	10	6.2 Planificación de actividades	5
1.3 Estrategias para alcanzar los intereses	9	6.3 Procesos de control-reglas	10
2 Diversidad de metas	0	7 Liderazgo directivo	0
2.1 Metas colectivas	7	7.1 Definición de líder	13
2.2 Metas individuales	1	7.2 Características del director-líder	19
2.3 Estrategias para establecer metas	6	7.3 Estilo de liderazgo	16
2.4 Estrategias para alcanzar las metas	25	7.4 Comunicación	11
3 Mejora escolar	0	7.5 Actitudes del director	10
3.1 Redes de colaboración externa	5	7.6 Valoración externa del liderazgo del director escolar	38
3.2 Necesidades como líder	5	7.7 Actitudes de la comunidad escolar	8
3.3 Actividades pedagógicas	2	8 Vida organizacional	0
3.4 Trabajo entre pares	3	8.1 Problemáticas institucionales	11
3.5 Cambios gestados	15	8.2 Cultura institucional	4
4 Toma de decisiones	0	8.3 Prioridades	18
4.1 Tipo de decisiones	20	8.4 Organización	6
4.2 Participación	34	9 Director escolar	0
4.3 Momentos de decisiones	22	9.1 Concepto de director escolar	11
5 Poder	0	9.2 Actividades directivas	13
5.1 Fuentes de poder	13	9.3 Responsabilidades legales	4
5.2 Mecanismos de poder	29	9.4 Valoración directiva	2
5.3 Colaboración	22		

Nota: Es un ejemplo de libro de códigos-subcategorías de la entrevista a directivos bajo las categorías de análisis que la tesista determino para el estudio, recuperado del software Maxqda (2019).

Anexo 12

Proceso general de análisis e interpretación

Proceso de codificación de la información

- Utilizando software Maxqda para las observaciones y entrevistas semiestructuradas, Atlas.Ti para las entrevistas narrativas "se organiza y se prepara los datos para el análisis" (Creswell, 2009 p. 209), organizando la información en segmentos antes de generar significado a la información.

Informe con segmentos codificados

- Ambos softwares arrojaron informes, Maxqda ofrece un informe con segmentos codificados de acuerdo a las categorías y códigos establecidos: quedando un informe para cada bloque de observaciones: CTE, CTZ, reuniones, visitas a escuelas, uno de cada bloque de entrevistas semiestructuradas: directores, docentes y personal de supervisión escolar; y Atlas.Ti arroja un resumen de todos los códigos con citas de las entrevistas narrativas.

Documento descriptivo e interpretativo

- Se elaboró un documento descriptivo de los principales hallazgos a partir de cada informe obtenido, y del resumen de todos los códigos con citas y con apoyo de los materiales adicionales que ofrece cada software, posteriormente se procedió a realizar un documento interpretativo que incluyó además, el marco teórico, las aportaciones y recomendaciones del comité tutorial y las nociones y argumentaciones del investigador, desde Stake (2010), es la suma categórica- la suma de ejemplos, dando sentido a los datos empíricos de manera conjunta.

Informe final

- Se realizó un informe analítico e interpretativo tratando de darle significado a los datos, llevando a cabo la triangulación para dar la validez al informe, teniendo en cuenta la triangulación metodológica (métodos), la de fuente de datos y de informantes y sujetos que en el apartado de validación de hallazgos se explicitan.

Fuente: Elaboración propia sustentada a partir de Creswell (2009).